

Uppfattningar om den goda läraren

En kvalitativ studie om en estetisk arbetsmetod i lärarutbildningen

Emma Stenlund

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärd

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Författare Stenlund, Emma	Årtal 2019
Arbetets titel Uppfattningar om den goda läraren En kvalitativ studie om en estetisk arbetsmetod i lärarutbildningen	
Oppublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 65
Projekt inom vilket arbetet är gjort <i>Att reflektera och handla – utveckling av handledande (be)redskap inom kurser i lärarutbildningen med stöd av estetiska lärprocesser</i> Eva Ahlskog-Björkman & Gunilla Karlberg-Granlund	
Referat Uppfattningar är egenartade eftersom uppfattningar är svåra att kategorisera som rätt eller fel. En uppfattning kan grunda sig på personliga åsikter eller vara förankrad i en vetenskaplig teori. Hur bilda sig en uppfattning om en god lärare och i vilket skede av livet sker detta? När lärare i finländska skolor planerar sin undervisning utgår de i grunden från officiella styrdokument, såsom läroplansgrunderna. Både undervisningen och lärmiljöerna ska vara optimerade och flexibla för att gynna elevernas inlärningsprocess. Eftersom inlärningsprocessen sker på olika sätt hos eleverna ska flera och varierande arbetsmetoder implementeras i undervisningen. Kreativa arbetsmetoder (estetiska lärprocesser) stimulerar alla sinnen i kroppen och är därför att föredra som arbetsmetod. Syftet med denna studie är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess. Det är relativt få undersökningar som berör detta fenomen och i de undersökningar som tangerar fenomenet är informanterna yrkesverksamma lärare eller elever i grundskoleålder. Den indentitetskapande processen som pågår under lärarstuderandes studietid gör dem till optimala informanter i forskningssammanhang. Lärarstuderade bildar sig uppfattningar om sig själva i rollen som lärare. Uppfattningarna berör både den egna undervisningsstilen och hurdana undervisningsmetoder som lämpar sig för undervisningen. En lärare bör vara flexibel vilket innebär att det även förekommer situationer som sträcker sig utanför den egna bekvämlighetszonen. Under utbildningstiden finns det möjlighet att prova	

sig fram i rollen som lärare och ta sig an nya arbetsmetoder. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?
2. Hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?

I den kvalitativa undersökningen har teckningar, en tillhörande beskrivning samt ett skriftligt frågeformulär tillämpats som datainsamlingsmetod. Undersökningens informanter är 34 till antalet och informanterna studerar första året till klasslärare vid Åbo Akademis lärarutbildning i Vasa. Informanternas bidrag har analyserats som tre separata delar, teckningen, beskrivningen och frågeformuläret. I samband med analysen har olika former av kategorisering tillämpats.

Resultaten visar att informanterna har bildat sig en uppfattning om den goda läraren redan i grundskolan. I resultaten framkommer det att en lärares personlighet är en avgörande faktor om en lärare uppfattas som en god lärare, medan de pedagogiska kompetenserna inte är lika avgörande. Majoriteten av informanterna anser att de håller en eller flera före detta lärare som goda rollmodeller för hur en lärare ska vara. Resultaten visar även att arbetsmetoden i sig (att teckna) delvis delar åsikterna bland informanterna. Majoriteten upplever arbetsmetoden som positiv och främjande medan ett fåtal lyfte fram negativa aspekter, såsom misslyckande och att uppgiften upplevdes som svår.

Denna undersökning har bidragit med ett bredare kunskapsfält om uppfattningar generellt och vilka faktorer som är avgörande för att en uppfattning bildas. Det förekommer skillnader mellan informanternas uppfattningar om hur en estetisk lärprocess fungerar som arbetmetod men skillnaderna är små. Teorin och undersökningens resultat lämpar sig väl för både lärarstuderande och handledare inom lärarutbildningen.

Sökord / indexord

uppfattning, estetisk lärprocess, lärarstuderande, lärarutbildning, arbetsmetod, undervisningsmetod

belief, aesthetic learning process, teacher student, teacher education, working methods, teaching methods

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av tema	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	6
1.3 Definition av centrala begrepp	6
1.4 Avhandlingens disposition	8
2 Den goda läraren	9
2.1 Uppfattningar om den goda läraren	9
2.2 Lärarstuderandes uppfattningar om den goda läraren	12
2.3 Den goda läraren och god undervisning ur lärarperspektiv	14
2.4 Sammanfattning	16
3 Estetisk lärprocess	17
3.1 Generellt om inlärnin g genom estetiska lärprocesser	17
3.2 Nyttan med estetiska lärprocesser i undervisningen	20
3.3 Att vara medveten om när en estetisk lärprocess sker	22
3.3.1 Modell om estetiska lärprocesser i praktiken	23
3.3.2 Modell om olika lärarprofiler	26
3.3 Sammanfattning	28
4 Metod och genomförande	29
4.1 Syfte och forskningsfrågor	29
4.2 Fenomenografi som forskningsansats	29
4.3 Datainsamlingsmetod och informanter	31
4.4 Undersökningens genomförande och analys av data	33
4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik	35
5 Resultat	39
5.1 Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?	39
5.2 Hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?	46
6 Sammanfattande diskussion	53
6.1 Resultatdiskussion	53
6.1.1 Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?	53
6.1.2 Hur uppfattade klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?	55
6.2 Metoddiskussion	58
6.3 Förslag på fortsatt forskning	60
Litteraturförteckning	63

Stenlund Emma

Bilagor

Bilaga 1: Instruktioner för teckning och beskrivning

Bilaga 2: Frågeformuläret

Tabeller

Tabell 1.	45
----------------	----

Figurer

Figur 1. Estetiska lärprocesser i praktiken	24
Figur 2. Lärarprofiler	27
Figur 3. Kategorier med flest utsagor vid analys av teckningarna.....	54

1 Inledning

I detta kapitel redogörs för bakgrund till avhandlingens tema. Därefter redogörs kort för blivande lärares tankar om den goda läraren, om vad estetiska lärprocesser är samt en generell redogörelse för hur lärarutbildningen fungerar i Finland. Slutligen presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor samt centrala begrepp och avslutningsvis avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av tema

Uppfattningar är intressanta i och med att de är svåra att kategorisera som rätt eller fel. Uppfattningar är åsikter som kan variera från person till person och uppfattningar grundar sig alltid på något, oberoende om det är en vetenskaplig teori eller en personlig åsikt. Skolans roll i samhället är oerhörd och lärare strävar efter att skapa optimala och flexibla lärmiljöer samt en varierande och lärorik undervisning. Dessa faktorer präglas förutom av officiella styrdokument (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014) också av lärares pedagogiska kompetens samt personlighet. Elever tillbringar en betydande del av vardagen i skolan, vilket naturligt initierar till en särskild relation mellan lärare och elev. Det skapar även relationer mellan eleverna. Detta leder min nyfikenhet in på följande frågeställningar: inom vilket stadie under elevers skolgång bildar de en uppfattning om den goda läraren och vad är det som inverkar på att uppfattningar blir som de blir? Här vill jag understryka att avhandlingens officiella forskningsfrågor presenteras längre fram, i kapitel 1.2.

Blivande lärares tankar om den goda läraren

Att utveckla en egen professionell läraridentitet är en process som tar tid. Processen sker huvudsakligen under det stadiet då en lärare är yrkesverksam men läraridentiteten skapas även utgående från de erfarenheter och uppfattningar som en lärare tar med sig från den egna skoltiden. En entydig definition på vad som definierar den ultimata läraren är snarast omöjlig att slå fast. Resultat från forskning där yrkesverksamma lärare är den centrala fokusgruppen, påvisar ett generellt antagande om att lärare vill fungera som goda förebilder och således som goda lärare (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013). Detta resultat lyfter som sagt fram hur yrkesverksamma lärare

resonerar men studien berör inte samma fråga ur lärarstuderandes synvinkel. Eftersom en stor del av identitetskapandeprocessen sker under utbildningstiden är lärarstuderande en optimal fokusgrupp inom forskning som berör uppfattningar om den goda läraren. Såsom Murphy, Delli och Edwards (2004) lyfter fram hör det till lärarutbildningars primära mål att utbilda goda lärare men tillika är det svårt att formulera en absolut definition av begreppet god lärare. Resultat från olika undersökningar visar att lärarstuderande i de flesta fall redan från barnsben bär med sig en uppfattning om hurdan en god lärare är (Murphy, Delli & Edwards, 2004, s. 69).

Under utbildningstiden är det viktigt att lärarstuderande uppmärksammas om hur de själva uppfattar sig som lärare för att ha en möjlighet att reflektera samt jämföra detta med hur de i praktiken agerar i rollen som lärare. Väisänen och Silkelä (2000, s. 132) menar att yrkesverksamma lärare dagligen kämpar med hur uppfattningarna inte motsvarar verkligheten. Som fenomen behöver detta lyftas fram tydligare och såsom Väisänen och Silkelä (2000) påpekar är det inom lärarutbildningen som reflektionerna kring uppfattningarna bör ske. Det förekommer också skillnader i uppfattningar om undervisning och hur undervisningen sker i verkligheten. Detta är inte heller alldeles entydigt eftersom läraryrket i sin helhet och lärare som individer naturligt fordrar kontinuerlig utveckling. Utvecklingsprocessen fordrar flera år oberoende om det är en lärarstuderande eller en yrkesverksam lärare. För lärarstuderande blir praktikperioder under utbildningstiden ytterst centralt bidragande faktorer för utvecklingsprocessen. Det kräver tid att känna igen de egna uppfattningarna och framför allt hur uppfattningarna förändras genom tiden med erfarenhet. (Väisänen & Silkelä, 2000).

En estetisk lärprocess

En estetisk lärprocess är en kombination av vetenskap, konst och vardagserfarenheter. Dessa faktorer samverkar sinsemellan och en estetisk lärprocess präglas av helhet, omedelbarhet, reflektivitet, temporalitet, expressivitet och förutsägbarhet. (Alexandersson & Swärd, 2015, s. 3). Skolutvecklingen och den kunskapssyn som skolan präglas av inkluderar naturligt det som estetiska lärprocesser innefattar. Forskning visar att kreativ undervisning har en positiv effekt på lärandet och i dessa fall har den kreativa undervisningen inkluderat musik, drama och visuellt stöd (bild) som pedagogiska verktyg för lärande i läs- och skrivundervisning. Det stärker också elevers kritiska tänkande och gynnar speciellt inläringen av läsning och skrivning.

(Alexandersson & Swärd, 2015). Ibland misslyckas lärandesituationer vilket innebär att en lärare bör känna till detta och kunna reagera på de resultat som eleverna i klassen åstadkommer. Att implementera estetiska lärprocesser som arbetsmetoder rekommenderas eftersom de varierar undervisningen och främjar lärande. Denna uppmaning baseras på forskning som visar att elever i de flesta fallen presterar bättre i undervisningsmoment där kreativa arbetsmetoder har inkluderats (Webster & Wolfe, 2013, s. 21–22).

Det är inte enbart inom forskning där fördelen med kreativa arbetsmetoder i undervisningen framhävs. I Finland följer lärare (vid planering av undervisningens innehåll) direktiv baserade på de olika läroämnens centrala innehåll ur Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014¹. Förutom ämnesspecifika direktiv formuleras en gemensam värdegrund som framhäver följande aspekter:

”att använda språket, kroppen och olika sinnen har stor betydelse för tänkande och lärande” och att ”eleven tillägnar sig nya kunskaper och färdigheter och lär sig samtidigt att reflektera över sitt lärande, sina upplevelser och sina känslor. Positiva känslor, glädje över att lära och nyskapande verksamhet främjar lärandet och sporrar eleven att utveckla sin kompetens.” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 16)

Etiska och estetiska aspekter reflekterar kring det värdefulla i livet och förutom en kreativ syn på lärandet betonas det i Glgu 2014 att lärmiljöerna ska vara mångsidiga och bilda flexibla pedagogiska helheter (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 29). Arbetsmetoderna ska vara varierande och stödja både gruppens och den enskilda elevens inläring. Mångsidiga arbetsmetoder inkluderar bland annat konstnärliga uttrycksformer som stödjer elevers kreativitet samt utvecklar självkänslan. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 30). Arbetsmetoderna i den varierande undervisningen ska formas enligt de mångsidiga kompetensområdena, vilka är sju till antalet och undervisningen ska vara helhetsskapande. Den helhetsskapande undervisningen ska bidra med bland annat att *”kombinera kunskaper och färdigheter från olika vetenskapsgrenar och att i växelverkan med andra strukturera dem till meningsfulla helheter”* (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 31).

Av de sammanlagt sju mångsidiga kompetensområdena tangerar minst fyra innebörden av estetiska lärprocesser:

¹ Hädanefter Glgu 2014 i löpande text

K1, *Förmåga att tänka och lära sig* betonar att elevernas tankeförmåga och att kunskap kan byggas på olika sätt. Arbetsmetoderna ska vara kreativa och undersökande. En central betoning ligger i att arbetsmetoderna ska stödja samarbete och att främja utvecklingen av tänkandet och färdigheten att lära sig och att lita på den egna förmågan att lära sig (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 20).

K2, *Kulturell och kommunikativ kompetens* betonar den kulturella mångfalden. Förutom språket är kommunikation och förmågan att uttrycka sig med symboler, bilder och andra visuella uttryck såsom drama och musik väsentligt att främja (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 21).

I K4, *Multilitteracitet* betonas förmågan att kunna tolka texter av olika slag samt medier vilket även innefattar en etisk och estetisk läskunnighet. Eleverna ska få möjligheten att uttrycka sig inom både traditionella lärmiljöer samt i multimediala lärmiljöer (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 22).

I K5, *digital kompetens* betonas användningen av digitala verktyg på ett ansvarsfullt sätt och användningen ska bidra till möjligheten för eleverna att uttrycka sig på olika sätt samt att synliggöra tankar och idéer (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 23).

Lärarutbildningen i Finland

I utbildningsfrågor framhävs Finland som en god rollmodell. Ur ett globalt perspektiv innehar finländska lärare en stark position och är till sin karaktär eftertraktade i andra länder (Insulander & Selander, 2018, s. 307). I finländska skolor anförtros lärare möjligheten att planera och forma undervisningen så att den lämpar sig bäst för de klasser som läraren undervisar, dock med anknytning till Glgu 2014. Den nationella läroplanen i Finland betonar ett samarbete mellan lärare och elever och de mångvetenskapliga helheterna möjliggör insikter i olika kunskapsområden. Detta bidrar till att den traditionella synen på läroämnena utmanas och bearbetas mot ett nytänkande sätt. (Insulander & Selander, 2018, s. 307).

I Finland har skolväsendet sina rötter i år 1866 då folkskolan inrättades av den finländske ”skolfadern” Uno Cygnaeus (Hansén & Wikman, 2018, s. 308). Den läroplikt som råder i Finland innebär att alla barn ska genomföra grundskolan och bli godkända enligt läroplanens innehåll. En enhetlig grundskolereform utvecklades från

1950-talet framåt och genomfördes stegvis i Finland börjandes från 1970-talet. (Hansén & Wikman, 2018). I samband med grundskolereformen togs ett beslut om att lärarutbildningarna var i behov av en uppdatering vilket resulterade i att lärarutbildningen blev universitetsbaserad. Detta innebär att utbildningen i dag är starkt forskningsbaserad. (Hansén & Wikman, 2018). Lärarutbildningen utvecklas i mån av möjlighet jämsides med samhällsutvecklingen och i jämförelse med den samhällsuppgift skolan har menar Sjöberg och Hansén (2006) att lärarutbildningarna tidvis har ansetts vara för teoretiskt eller praktiskt lagda. Den forskningsbaserade inriktningen är även lämpad och godkänd på internationell standard. Lärarstuderande ska avlägga vetenskapliga uppsatser både på kandidat- och magisternivå och universiteten samarbetar med övningsskolor där lärarstuderande avlägger praktikperioder. Praktikperioderna utgör en betydande del av utbildningstiden och medför konkret övning att agera som lärare. (Hansén & Wikman, 2018, s. 310).

Inom den finländska lärarutbildningen har fördjupade ämneskunskaper en stark position, speciellt i jämförelse med de övriga nordiska ländernas lärarutbildningar. Undersökningar visar att det finns färre lärarstuderande som avbryter sina studier i Finland än i övriga Norden. (Hansén & Wikman, 2018). Huvudämnet som klasslärarstuderande vid Fakulteten för pedagogik och välfärd vid Åbo Akademi i Vasa studerar är tillämpad pedagogik. Både kurser i pedagogik samt ämneskurser innefattar teoretiska samt praktiska moment som stödjer lärarstuderande att bredda kunskaperna inom de specifika områdena (Sjöberg & Hansén, 2006). I likhet med Insulander och Selander (2018) lyfter Hansén och Wikman (2018, s. 312) fram den autonomi som lärare i de finländska skolorna anförtros. De färdigheter som lärarstuderande skapar under utbildningstiden är många, bland annat den specifika inblicken i att forma mål för undervisningens innehåll som är enhetliga med läroplansgrunderna. Förutom detta utvecklar lärarstuderande en förståelse för hur värdefullt läraruppdraget är samt vad det innebär att agera som en ansvarsfull lärare (Hansén & Wikman, 2018, s. 313).

Lärarutbildningarna är som Lindberg (2012, s. 124) formulerar ”statens instrument för skapare av goda lärare”. Därför kan den starka länken mellan staten, lärarutbildning, behöriga lärare, god undervisning och goda demokratiska medborgare (elever) inte förbises. Uppfattningen som elever skapar, om hur den goda läraren är, präglas av hurdan kunskap och praktik en lärare tar med sig från utbildningstiden. Eleverna är de

huvudpersoner som tar del av en lärares undervisning, ämneskunskap, relation etc., och beroende på hur en lärare hanterar och tillämpar kunskap från utbildningstiden präglar den uppfattningen som eleverna bildar (Lindberg, 2012).

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?
2. Hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?

1.3 Definition av centrala begrepp

Till följande definieras fyra olika begrepp som utgör en central del i avhandlingens innehåll. Begreppen är lärare, uppfattning, estetisk lärprocess och estetik.

Lärare

Genomgående i avhandlingen används begreppet lärare med syfte på yrkesverksamma lärare inom grundskolan. Vid de tillfällen där jag använder en mera specificerad benämning, såsom klasslärare eller klasslärarstuderande, är det specifikt dessa lärargrupper jag syftar till. Till den finländska grundskolan hör barnträdgårdslärare (även verksamma inom förskolan), klasslärare, ämneslärare samt speciallärare (Hansén & Wikman, 2018, s. 310).

Enligt SO² definieras begreppet lärare som en person som yrkesmässigt ägnar sig åt undervisning, mest i skola eller under skolliknande former. Synonymer för lärare är flera, bland annat utbildare, undervisare, magister, fröken, lektor, pedagog, instruktör, handledare. I USA samt Storbritannien där skolsystemet skiljer sig från det finländska, framkommer begrepp som inservice teacher, pre-service teacher, primaryteacher vilka

² Svensk ordbok

översatta skulle motsvara yrkesverksam lärare, lärarstuderande och klasslärare. I avhandlingens teorikapitel anges ordet på originalspråk i fotnoten.

Uppfattning

Enligt SAOL³ är uppfattning en åsikt eller mening och formulerar följande beskrivning: ”*en person kan ändra uppfattning om något eller enligt min uppfattning är..*”. På engelska finns det flera begrepp som kan tolkas och översättas till svenskans ”uppfattning”. Genomgående i avhandlingens teorikapitel anges ordet uppfattning på originalspråket i fotnoten. Ordet varierar delvis beroende på källa och syftet. En mera genomgående beskrivning om uppfattningar följer också i avhandlingens teorikapitel. I avhandlingen har jag tillämpat fenomenografi som forskningsansats vilket redogörs för mera ingående i det fjärde kapitlet. I ett fenomenografiskt förfarande fokuserar forskaren på hur ett fenomen erfars (på olika sätt) och syftet blir att klargöra variationer och likheter (Marton & Booth, 2000; Fejes & Thornberg, 2009).

Estetisk läroprocess och estetik

Alexandersson och Swärd (2015, s. 9) menar i första hand att estetik är läran om varseblivning och sinneskunskap, att det främst framkommer i det sköna och dess former. Estetik är sammankopplat med våra erfarenheter och det finns en koppling mellan det omedvetna och medvetna som resulterar i att människan utvecklas.

Estetik förklarar Lindstrand och Selander (2009, s. 13) som en aspekt av kunskapens multimodala gestaltning. Detta innebär att estetiken stöder människan att förstå, att olika sorters uttryck lär och skapar flera möjligheter till förståelse och inläring. Till det multimodala räknas allting från stillbild och rörlig bild till text och språk, kroppsliga uttryckssätt etc. (Lindstrand & Selander, 2009).

I jämförelse med vad estetik förr har syftat på med vad det i huvudsak syftar på i dag, har begreppet fått en bredare betydelse och handlar inte längre enbart om det yttre och sköna samt vackra. Estetik har implementerats i vardagen och omfattar mångsidigare

³ Svenska akademins ordlista

utgångspunkter än tidigare. (Lindstrand & Selander, 2009). Det vackra och sköna är bara en av utgångspunkterna och Puolakka⁴ (2018) skriver att motsatsen till det vackra och sköna är bland annat nya utgångspunkter som tidigare inte har ansetts höra till estetiken. Detta har redan tidigare varit ett diskussionsämne mellan forskare. Frågan om den vardagliga estetiken de facto har för lång distans från den ursprungliga filosofiska estetiken har ställts flera gånger (Mattila, 2009). Enligt SO är det läran om skönhet och konst och SAOL definierar det som vetenskapen om det sköna.

1.4 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sex huvudkapitel. Inledningsvis i kapitel 1, *Inledning*, presenteras bakgrunden och val av tema för avhandlingen. Därefter definieras syfte och forskningsfrågorna till följd av definition av centrala begrepp. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning om avhandlingens disposition. I kapitel 2, *Den goda läraren*, presenteras tidigare forskning ur tre olika synvinklar vilka tangerar uppfattningar om vad som definierar en god lärare. I kapitel 3, *Estetiska lärprocesser*, definieras inledningsvis vad en estetisk lärprocess är, följt av estetiska lärprocesser inom olika instanser. Därefter presenteras en modell, en teori om hur en estetisk lärprocess fungerar. I kapitel 4, *Metod och genomförande*, presenteras och beskrivs stegvis val av forskningsansats, val av informanter, datainsamlingsmetod samt tillförlitlighet, trovärdighet och etik. I kapitel 5, *Resultat*, presenteras de resultat som jag har kommit fram till vid analys av det insamlade datat. Resultaten redovisas i ordningsföljd enligt forskningsfrågorna. I kapitel 6, *Sammanfattande diskussion*, diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning. En beskrivning ges om hur undersökningens metod fungerade varefter förslag på fortsatt forskning presenteras.

⁴ Puolakka (2018) använder begreppen *rumuus* och *kauhu* som motsatta termer till det vackra och sköna

2 Den goda läraren

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning och teorier kring uppfattningar om den goda läraren. Inledningsvis ges en generell beskrivning, till följd av uppfattningar om den goda läraren ur två olika aspekter: lärarstuderandes uppfattningar och yrkesverksamma lärares uppfattningar. I kapitlets fotonoter noteras vilka ursprungliga begrepp (om uppfattning och lärare) som forskare och författare använder på originalspråket.

2.1 Uppfattningar om den goda läraren

John Dewey och Williams James är filosofer kända för teorier och undersökningar om god undervisning. Murphy, Delli och Edwards (2004) lyfter fram att tidigare undersökningar och teorier om att framgångsrik undervisning är grunden för att lyckas fånga intresset hos elever. De uppfattningar⁵ som definierar en god undervisning och en god lärare enligt lärarstuderande och yrkesverksamma lärare, kan vara svåra att sammanfatta eftersom en uppfattning kan bildas på flera sätt (Murphy, Delli & Edwards, 2004). Att inneha kunskap om ett specifikt ämne beskrivs ofta i litteratur som en blandning av färdigheter, information, erfarenhet, uppfattningar och minnen. En uppfattning innebär också att en person kan framföra en åsikt trots att åsikten nödvändigtvis inte är möjlig att stödja mot en vetenskaplig teori eller kunskap (Murphy, Delli & Edwards, 2004, s. 70). Denna aspekt menar Murphy, Delli och Edwards (2004) att utgör en intressant mångfald.

Väisänen och Silkelä (2000) anser att lärares uppfattningar⁶ om lärararbetet påverkas av hur intentionen styr dem att agera och fungera i olika situationer. Uppfattningar byggs upp på olika sätt, de framkommer i olika grad, de är affektivt starka och innefattar värderande faktorer. Uppfattningar skapas även genom samhörighet i ett kollegium och uppfattningar styr ofta hur var och en uppträder i offentliga sammanhang. En uppfattning är alltid förankrad i en kontext vilken utgör grunden för en uppfattning. Det är centralt är att framhäva att en uppfattning ska skiljas åt från vetenskapliga fakta. (Väisänen & Silkelä, 2000, s. 134–135).

⁵ Murphy, Delli och Edwards (2004) använder begreppen "preservice and inservice teachers' beliefs"

⁶ Väisänen och Silkelä (2000) använder begreppet "uskomus" som jag har översatt till uppfattning

Inom forskning är uppfattningar svåra att mäta i och med att de kan variera kraftigt och kan basera sig på personliga åsikter snarare än vetenskaplig teori. Det förekommer undersökningar som belyser att individuella upplevelser genom skolåren (redan i tidig skolålder), bildar tydliga spår i hur elever senare i livet beskriver den goda läraren. (Murphy, Delli & Edwards, 2004). Forskning från 1990-talet lyfter fram att det förekommer en koppling mellan individuella upplevelser i skolan och på fritiden samt att den individuella kunskapsnivån inverkar på hur uppfattningen om den goda läraren beskrivs. Ju tidigare en person bildar en uppfattning om hurdan en god lärare är, desto svårare blir det i framtiden att frånga den uppfattningen. Uppfattningar berörs antingen negativt eller positivt, beroende på hurdana upplevelser elever har varit med om. (Murphy, Delli och Edwards, 2004).

Som tidigare nämnts kan det vara komplicerat att formulera en entydig definition om hurdan den goda läraren är eftersom uppfattningar och antaganden skiljer sig åt, både inom ett tidsperspektiv samt inom ett sociokulturellt perspektiv (Moore, 2004, s. 33). Genom årtionden har forskning med temat en god lärare⁷ som det centrala perspektivet skiftat. Under 1970-talet har forskning berört lärares personlighet och hur effektiva lärare är i undervisningen samt hur varierande användningen av olika undervisningsmetoder har varit. Efter detta har fyra olika diskurser dominerat inom forskningen: lärares karaktär (1980-talet) där inspirerande och sympatisk är egenskaper som framhävs. Den andra diskursen (1990-tal) beskriver en bildande aspekt (reflektiv och teoretisk) medan den tredje diskursens centrala innehåll (slutet av 1990-talet) fokuserar på undervisningen (organiserad och händig). Den fjärde diskursen är pragmatisk var lärare ses som en neutral och heterogen person (Moore, 2004, s. 39-40).

Hattie och Yates (2014) är i sin tur av annan åsikt beträffande personlighet. De anser att det inte är en lärares⁸ personlighet i sig som gör en lärare omtyckt och uppskattad, utan att det snarare är en fråga om hur elever upplever att en lärare behandlar dem. Vidare beskriver de tre olika punkter som elever anses uppskatta hos en lärare: förmågan att behandla elever rättvist, behandla elever med värdighet samt behandla elever med en personlig respekt (Hattie & Yates, 2014, s. 46). En elev kan fatta tycke

⁷ Moore (2004) använder begreppen ”teacher och teacher education”

⁸ Hattie och Yates (2014, s. 46) skriver om ”lärare på alla utbildningsnivåer”

för en lärare på tio sekunder vilket lärare kan påverka genom att försöka utstråla ett positivt intryck framför hela klassen. En öppen framhållning innefattar ett avslappnat och glatt intryck samt ögonkontakt. Eleverna har mera tid att observera en lärare än vad läraren har att observera varje enskild elev. Denna faktor bidrar till att elever redan i ung ålder bildar sig en uppfattning om hur en god lärare är. Känslan av närhet stärker de positiva uppfattningarna hos elever vilket återspeglar deras motivation samt det emotionella och kognitiva lärandet (Hattie & Yates, 2014).

Om lärare⁹ är framgångsrika i rollen som kommunikatörer tenderar de att skapa en känsla av närhet hos medkommunikatören (eleven), vilket utvecklar ett samtycke hos eleverna (Jensen, 2012, s. 100). Däremot är det inte nödvändigtvis fastslaget att en lärare som anses vara en god kommunikatör är den mera omtyckta läraren. Den lärare som förmår att skapa en känsla av närhet genom sin kommunikation menar Jensen (2012) att är den som blir bättre omtyckt. Att vara omtyckt sprider en positiv anda i klassrummet och arbetsron samt gemenskapen förstärks. Forskning visar att en omtyckt lärare får mera respekt av elever, kolleger och föräldrar och anses vara mera kompetent samt trovärdig i lärarrollen än mindre omtyckta lärare. (Jensen, 2012, s. 102).

Enligt Englund (2012, s. 13–14) är uppfattningar om hurdan en god lärare¹⁰ är, på ett allmänt plan indelade i tre kategorier: en kunnig ämneslärare, en reflekterande samt kunnig kommunikatör och en karismatisk lärare. En kunnig ämneslärare är en den som har kontroll i klassrummet genom stark disciplinering och kan förmedla kunskap på ett skickligt sätt. Denna profilering uppfyller allmänhetens uppfattning och synen på vad som definierar en god lärare. Den andra kategorin är snävare och riktas mot pedagogisk och didaktisk forskning. I den tredje kategorin är det en roll som skapats av medier, var lärare ofta tilldelas en orealistisk roll med egenskaper och förmågor som i normala fall inte är rimliga (Englund, 2012).

⁹ Jensen (2012) använder begreppet ”lärare”

¹⁰ Englund (2012) använder begreppet ”lärare”

2.2 Lärarstuderandes uppfattningar om den goda läraren

Vad som definierar en god lärare är en återkommande fråga bland lärarstuderande. Geijer (2018) betonar att uppfattningar påverkas av hurdan relation lärarstuderande har haft till läraren¹¹ när de var elever. Relationen inverkar starkare på lärarstuderandes uppfattningar om den goda läraren än hur de reflekterar kring den yrkesverksamma lärarens utbildningsnivå. (Geijer, 2018). I tidigare forskning menar Englund (2012) att frågan i största allmänhet handlar om lärares didaktiska kompetenser. De didaktiska kompetenserna innefattar ämneskunskap, interaktion mellan lärare och elev, skapandet av en god lärmiljö och kommunikationen mellan lärare och elev. (Englund, 2012). Som lärare är det centralt att behärska kommunikation på olika nivåer, inneha förmågan att variera undervisningen samt att väcka nyfikenheten hos elever. Geijer (2018) menar att samtliga faktorer utvecklas med tiden. Faktorererna kan delas in i tre steg: att ta position i klassrummet (detta inkluderar även det första mötet med eleverna), att kommunicera (skapa tillit till elever och förmå att visa känslor) samt att stimulera lärprocesser (grunda ett sunt ledarskap och formge rimliga krav). (Geijer, 2018, s. 24–26).

Kommunikationen i klassrummet är inte väsentlig enbart ur lärarens synvinkel utan även mellan eleverna. En fungerande klass med goda relationer och bra kommunikation höjer motivationsnivån och höjer således elevers prestationer. Som lärare är det viktigt att vara ”kunskapsbanken” för eleverna men som Geijer (2018, s. 26) påpekar bör en lärare tänka på att elever inte är kunskapsmässigt på samma nivå som en lärare. Undervisning ska bidra till ny kunskap och ge elever möjligheten att tillämpa kunskapen i olika praktiska sammanhang. Alla elever lär sig på olika sätt vilket betyder att undervisningens innehåll ska vara sammanhängande i större helheter. När en lärare lyckas klargöra för eleverna hur innehållet hör ihop lägger sig innehållet bättre i minnet. (Geijer, 2018).

Studerande som beviljas en studieplats vid en lärarutbildning har redan en tämligen stark uppfattning om vad som definierar en god lärare, vilken kan vara svår att omforma. I lärarutbildningen ingår det kurser i pedagogik och didaktik men Murphy, Delli och Edwards (2004) är kritiska och anser att innehållet i dylika kurser till en början kan leda till svårigheter för studerande eftersom deras uppfattning om

¹¹ Geijer (2018) använder begreppet ”lärare”

undervisning kan vara relativt trångsynt. Lärarstuderande gynnas av att skapa ett öppet förhållningssätt till den nya kunskapen de kan ta del av i samband med de pedagogiska och didaktiska kurserna. Detta möjliggör en bredare och komplex bild av vad som ingår i en lärares arbetsuppgifter. (Murphy, Delli & Edwards, 2004). I Finland omfattar grundskolan tio år (förskoleåret inkluderat) vilket bildar en lång tidsperiod för eleverna att processa dagliga intryck och bilda en uppfattning om hurdan den goda läraren är.

De flesta lärarstuderande har en positiv bild av den goda läraren och hur en god undervisning sker. Uppfattningarna är ofta såpass starkt fixerade vid enbart den positiva aspekten vilket tenderar att resultera i en större chock för nytexaminerade lärare när de väl kliver ut i arbetslivet. Eventuella problem förekommer inte i den illusion som lärarstuderande har byggt upp. (Murphy, Delli & Edwards, 2004, s. 73).

Även Beltman, m.fl. (2015) belyser att det inom lärarutbildningen bör diskuteras uppfattningar som majoriteten av lärarstuderande¹² bär med sig. Uppfattningarna hänger inte nödvändigtvis ihop med verkligheten och förutom att lärarrollen innefattar både positiva och negativa sidor, ska den professionella identiteten inte förbises. (Beltman, m.fl., 2015). Den professionella läraridentiteten utvecklas och berörs av flera faktorer som samverkar. Identiteten formar lärares personlighetsdrag inom olika kontexter. Oberoende hurdan livssituation en individ befinner sig i utvecklas identiteten kontinuerligt i och med att olika kontexter samverkar. Beltman, m.fl. (2015) vidareutvecklar detta och lyfter fram att det är i början av den yrkesverksamma karriären som läraridentiteten utvecklas starkast. För universitetslärare samt professorer inom lärarutbildningarna medför detta en medvetenhet om i vilken grad uppfattningar om läraridentiteten utvecklas under detta stadium. Därmed anses det finnas skäl för tydliga riktlinjer i form av stöd från utbildarna samt medvetenhet om studerandes utveckling och uppfattningar om läraridentitet. (Beltman, m.fl., 2015, s. 227).

¹² Beltman, m.fl (2015) använder begreppen "beliefs, pre-service teachers, teacher"

2.3 Den goda läraren och god undervisning ur lärarperspektiv

Såsom innebörden av hurdan den goda läraren är, är innebörden av god undervisning komplex och influeras likaså av olika teorier och didaktiska drag. Varje lärare påverkar undervisningen genom att implementera olika teorier och didaktiska drag för att anpassa undervisningen för eleverna i klassen. Förutom den enskilda lärarens insats påverkar också skolans ledarskap och nationella bestämmelser undervisningen. (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013). I likhet med lärarstuderande har yrkesverksamma lärare uppfattningar¹³ om hur undervisningen ska förverkligas. Bortsett från de faktorer som nämnts, tenderar lärare också att återspegla uppfattningar om undervisningen mot de övriga kollegernas metoder. Personliga och professionella drag hos en kollega inverkar också på uppfattningarna om undervisningen.

Konflikter mellan kolleger är ofta oeniga åsikter om undervisningsmetoder och aspekter om vad som anses rätt beträffande kulturella och sociala kontexter i undervisningen är vanligt förekommande. (Devine, Fahie & McGillicuddy 2013, s. 85). Bortsett från oenigheter förekommer det ett generellt samtycke bland yrkesverksamma lärare att definitionen av en god lärare och en god undervisning består av undervisningsstil, personlighetsdrag, förmåga att differentiera, förmåga att agera professionellt samt förmågan att skapa relationer till eleverna (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013, s. 90). Vidare anses undervisningen vara effektiv när en lärare förmår att balansera fem olika kategorier i undervisningen: upprätthålla en passion för yrket (undervisning samt inlärning), balansen mellan sociala och moraliska aspekter, reflektera, effektiv planering och tidsanvändning och intresse för att arbeta med elever (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013, s. 92).

En god relation mellan lärare och elev bidrar ofta till att elever känner sig sedda men framför allt genererar det en trygghetskänsla hos dem. I relationen mellan lärare och elev är läraren i en högre position vilket innebär att läraren bör lyckas med den pedagogiska grunden i undervisningen för att relationen ska förbli stabil (Aspelin & Persson, 2013). En stabil relation stärker inte enbart tilliten till läraren utan det stärker

¹³ Devine, Fahie & McGillicuddy (2013) använder begreppen "belief, teacher"

och utvecklar även eleverna som relationella varelser. (Aspelin & Persson, 2013, s. 19). Elever har rätt till en trygg skolmiljö enligt lag (Lag om grundläggande utbildning, Rätt till en trygg studiemiljö, 29§ (30.12.2013/1267) vilket medför att det är centralt för en lärare¹⁴ att skapa och förmedla en trygg känsla hos eleverna (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 17). Elever som upplever en trygg skolgång har högre förutsättningar att utvecklas till mentalt stabila individer. Elever stärker gradvis självförtroende och förmågan att lita på sig själv vilket också höjer deras samarbetsförmåga. Det är mänskligt att begå misstag och en lärare som är lyhörd och framgångsrikt kan omvandla ett misstag till en lärandesituation, är också en trygghetshöjande faktor i relationen mellan lärare och elev (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18). Uusikylä (2006, s. 59) ställer tre olika krav på en lärare¹⁵: medvetenhet om undervisningens innehåll, ett genuint intresse för undervisningsämnet samt ett autentiskt intresse för eleverna. En person som inte uppfyller de samtliga kraven anses inte vara lämpad i rollen som lärare.

En god relation mellan lärare och elev stödjer läraren att känna eleverna som individer och framför allt att uppfatta de individuella skillnaderna. Att framhäva och beröra de individuella skillnaderna i en dialog mellan lärare och elev stärker relationen ytterligare. En lärare som framgångsrikt klarar av detta betraktas som vänlig och rättvis. (Uusikylä, 2006). Lärare är konkreta exempel på personer som innehar både en professionell identitet och en professionell roll. I den professionella rollen förväntas en lärare följa angivna riktlinjer och regler och den professionella identiteten visar att läraren samtidigt är en person som fungerar som ett mänskligt exempel för eleverna. Att finna balans mellan hur en lärare förmedlar kunskap i olika situationer blir centralt. (Aspelin & Persson, 2013).

I en lärandesituation ska lärare medvetet använda den tiden det tar att instruera eleverna inför en ny uppgift, så att eleverna förstår vad uppgiften kräver av dem. Aspelin och Persson (2013, s. 47) lyfter dock fram att det svenska skolväsendet (Skolverket) sedan år 2009 allt starkare nedbetonat tidsanvändningen inför nya uppgifter. Ansvar att förstå och undersöka instruktioner överförs på eleverna. Ett liknande resonemang framkommer i Glgu 2014 där det allt starkare betonas att eleverna generellt ska inta en

¹⁴ Salovaara och Honkonen (2011) använder begreppet ”opettaja”

¹⁵ Uusikylä (2006) använder begreppet ”opettaja”

aktivare roll i val av arbetssätt (med handledning av läraren) och att eleverna ska ta ett större ansvar för lärandet och det egna planerandet (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 16, s. 31). Detta betyder att inläringen allt starkare styrs mot ett individuellt plan, det höjer kritiskt nivå på en lärares pedagogiska och såväl sociala kompetens. Trots den negativa tonen lyfter Aspelin och Persson (2013) fram faktum om att när en lärare är framgångsrik och förmår att redogöra för eleverna hur deras individuella prestationer skapar en helhet och stödjer inläringen, stärker det också relationen mellan dem.

2.4 Sammanfattning

I detta kapitel redogjordes för tidigare forskning och teorier, både generellt samt specifikt hur lärarstuderande och yrkesverksamma lärare uppfattar en god lärare och uppfattningar om god undervisning. Det framkom att uppfattningar bildas i en tidig ålder vilket kan leda till en förskönad bild av verkligheten som yrkesverksam lärare. Detta indikerade på hur centralt det blir inom lärarutbildningen att belysa lärarstuderande om hur olika uppfattningar är till sin natur. Att formulera en definition om den goda läraren är svårt, eftersom det bland annat förekommer skillnader inom kulturella och sociala kontexter som inverkar individuellt på uppfattningar. I flera undersökningar framkom det att personligheten är en avgörande faktor om en lärare kan definieras som en god lärare. Aspekten är väsentlig för den utgör en central del i avhandlingen där en del av syftet är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren.

3 Estetisk läroprocess

Detta kapitel inleds med en redogörelse för estetiska läroprocesser generellt, följt av estetiska läroprocesser i lärarutbildningen och i undervisningen. Avslutningsvis redogörs för olika modeller som fungerar som en teori bakom tillämpningen av estetiska läroprocesser och lärarroller.

3.1 Generellt om inläring genom estetiska läroprocesser

Mattila (2004, s. 29) anser att akademiprofessor Yrjö Sepänmaa var en av de första professorer som införde tillämpad estetik¹⁶ i Finland på 1980-talet. Tillämpad estetik förekommer i omgivningen inom ett samhälle, både ur en miljöaspekt samt ur en kulturell aspekt och inom respektive område har finländska forskare varit framgångsrika. (Mattila, 2009). Inom forskning har miljöestetik betonats starkare än den kulturella estetiken och i samband med utveckling har vardagsestetik fått allt större uppmärksamhet. Kulturell estetik hör till vardagsestetiken. (Mattila, 2004).

Höglund (2009) lyfter fram att i de länder där estetik och kreativa läroprocesser medvetet implementeras i undervisningen, är ofta framgångsrika länder i internationella undersökningar¹⁷. Till de framgångsrikare länderna räknas Finland och det finländska skolsystemet värderas högt världen över (Höglund, 2009). Utöver detta är det nästintill exceptionellt att konstundervisningen hör till de obligatoriska läroämnena. Höglund (2009) menar att fenomenet om konstundervisning och dess skillnader framträder tydligt till exempel inom de amerikanska delstaterna. Skoldistriktet inom varje delstat väljer i vilken mån de implementerar kreativa arbetssätt i undervisningen. Skolresultaten är markant högre inom de skolor där kreativa arbetsmetoder prioriteras. Estetiska ämnen (såsom musik och bildkonst) har en positiv inverkan på elevers lärande. Det stärker utvecklingen av kritiskt tänkande och förbättrar språkinläringen, särskilt läsning och skrivning. Kreativa arbetsmetoder stärker även elevers självförtroende, samarbetsförmåga och likaså det sociala samspelet i klassen. (Höglund, 2009). Det är nödvändigt att klargöra att estetiska läroprocesser i huvudsak fungerar genom att uttrycka sig kreativt genom musik, bild,

¹⁶ Mattila (2004) använder begreppet ”ympäristöestetiikka” vilket jag har översatt till tillämpad estetik

¹⁷ Främst i den internationella undersökningen PISA (Programme for International Students Assessment)

dans eller drama. En uppfattning som förekommer ofta bland lärare, om vad den estetiska verksamheten uppfyller, är att det i första hand att handlar om någonting lustfyllt snarare än konkret inläring. De estetiska ämnena betraktas ofta som en motvikt till de teoretiska ämnenas verksamhet (Alexandersson & Swärd, 2015, s. 2–3). Ytterligare en generellt förekommande uppfattning är att den estetiska verksamheten betraktas som en separat metod för att förstärka lärandet istället för att betrakta det som ett innehåll i sig. (Alexandersson & Swärd, 2015).

Lindström (2011, s. 12) lyfter fram en snarlik aspekt och menar dessutom att ett tvärvetenskapligt förhållningssätt som tangerar olika metoder och influenser, gynnar innehållet i de estetiska lärprocesserna även ytterligare. Lindströms (2011) tidigare forskning berör undersökningar inom bildkonst och slöjd (trä- eller textilslöjd). Utgående från dessa läroämnen har Lindström (2011) skapat en modell som visualiserar vad undervisning inom de estetiska ämnena ska utgå ifrån. Infallsvinkeln i tidigare undersökningar delas ofta in i två skilda riktningar: på undervisningen i sig eller enbart på konsten (Lindström, 2011, s. 7). Detta ter sig problematiskt eftersom undervisning i de estetiska ämnena innehåller båda inriktningarna och innehållet i undervisningen når inte sin fulla potential om endast den ena inriktningen berörs. (Lindström, 2011).

I en lärandeprocess ingår det i allmänhet tre olika dimensioner: innehålls-, drivkrafts- och samspelsdimensionen (Ahlskog-Björkman, 2014). Innehålls- och drivkraftsdimensionerna innefattar en individs tillägnelseprocess som kretsar kring kunskap, förståelse och lärande samt motivation, känslor och vilja. Samspelsdimensionen innefattar de sociala och samhälleliga aspekterna av lärandet, såsom handling, kommunikation samt samarbete. Dessa element är centrala när en individ ska integreras i sociala sammanhang och kretsar. (Ahlskog-Björkman, 2014, s. 4–5). Lärandet sker i sociala sammanhang vilket gör det svårt att undvika inläring, en människa lär sig i princip livet ut och det som sker i omgivningen är svårt att undgå eftersom människan är en pedagogisk varelse. Människan har en hjärna och ett nervsystem och är således likadana men de kulturella skillnaderna gör att människorna lever och lär på olika sätt. (Ahlskog-Björkman, 2014, s. 155–156). Lindstrand och Selander (2009) definierar människan som en formskapande varelse. De syftar på att människan inte enbart är en varelse som reagerar utan en varelse som också tolkar symboler. Det är genom tolkningar och uppfattningar som människan formas. I frågan

om estetiska uttryckssätt handlar det inte om att återskapa något så likt som möjligt, snarare att framhäva det som inte fanns där tidigare. Detta förmedlar människan nya upplevelser och ny kunskap vilket kan ske individuellt eller i sociala sammanhang. (Lindstrand & Selander, 2009, s. 12).

Estetiska lärprocesser är ett relativt nytt begrepp och är dessutom ett brett forskningsfält som innefattar flera skärningspunkter. Skärningspunkterna är mellan konst och konstnärliga praktiker, mellan estetik och estetiska verksamheter samt mellan vetenskap och forskningspraktiker (Lindstrand & Selander, 2009, s. 122). Lindstrand och Selander (2009) delar i likhet med Ahlskog-Björkman (2014) in lärande i tre olika perspektiv, men perspektiven ligger närmare Lindströms (2008) formulering: att lära sig gestaltandet, att lära sig genom och att lära sig om det estetiska¹⁸. Vidare menar Lindstrand och Selander (2009) att en estetisk lärprocess handlar om hur lärandet sker framom vad eleven lär sig. Webster och Wolfe (2013, s. 21) lyfter fram en teori om hur en estetisk lärprocess gynnar inläringen. En lärandesituation kan vara positiv eller negativ och en lärandesituation (en lärprocess) har alltid en effekt på eleven oberoende om den är av positiv eller negativ karaktär. Ytterligare en annan dimension av estetiska lärprocesser tar avstamp i psykologen Lev Vygotskijs teori om hur fantasin präglar lärandet (Alexandersson & Swärd, 2015). Vygotskij betonade att ju mera en individ hör, ser, upplever och erfar, desto mera gynnas individens fantasi. Ett sociokulturellt lärande anses således vara en ultimata lärmiljö. Detta innebär att lärmiljön ska skapa möjligheten för elever att vara aktiva och även lära sig av varandra. (Alexandersson & Swärd, 2015, s. 3). Detta är jämförbart med Boberg och Högbergs (2014, s. 81) tankar om att estetiska lärprocesser kan förklaras genom att skapa lärprocesser där elever lär sig genom alla sinnen.

Att introducera estetiska lärprocesser i lärarutbildningen

Boberg och Högberg (2014) förespråkar om att implementera estetiska lärprocesser som arbetsmetod i lärarutbildningen vid Södertörns högskola i Huddinge utanför Stockholm. Under utbildningstiden är lärarstuderande verksamma inom en trygg och bekant miljö vilket skulle stödja dem att våga prova sig fram genom nya arbetsmetoder som utgår från förmågan att skapa. Boberg och Högbergs (2014) förhoppning är att

¹⁸ En figur baserad på Lindströms modell presenteras i kapitel 3.3.2

lärarstuderande som utexaminerade lärare, fortsättningsvis kan känna trygghet och våga inkludera estetiska lärprocesser som en naturlig del av undervisningen. Det kan förekomma ett bristfälligt förtroende hos den som undervisar om personen inte litar på att den egna kapaciteten. Ett likande beteende förekommer också hos elever (Boberg & Högberg, 2014). Även Burman (2014) belyser hur centralt det är för blivande lärare att öka medvetenheten om hur estetiska uttrycksformer (arbetsmetoder) kan implementeras i undervisningen samt att det estetiska är närvarande i alla läroämnena.

I Webster och Wolfes (2013) studie framgår det att ingen av de medverkande lärarna¹⁹ (fyra till antalet) med säkerhet kunde definiera vad en estetisk erfarenhet (lärprocess) innebär. Det är viktigt att lärare är medvetna om vad den kreativa lärprocessen innebär, när en estetisk lärprocess sker samt att det är elevers tankeverksamhet som är det centrala. Även Webster och Wolfe (2013) framhäver att det skulle gynna lärarstuderande i ett tidigt skede under utbildningstiden att ta del av experimentellt arbete där mångfalden av kreativa arbetsmetoder är i fokus. ”Thinking is more of an art than science” (Webster & Wolfe, 2013, s. 24). Alla elever tänker på olika sätt vilket gör deras erfarenheter unika. En estetisk lärprocess skapar en reflekterande tankeverksamhet hos eleven vilket utvecklar förmågan att reflektera och att tänka kritiskt. I undervisningen rekommenderas det att låta eleverna bekanta sig med olika problem och öppna frågor framom frågor med styrda och snäva svarsalternativ. Estetisk pedagogik skapar möjligheten för elever att skapa olika scenarion och alternativ. Mångfalden av lösningarna som skapas i en klass kan sedan jämföras med varandra för att hitta en lämplig lösning på problemet. (Webster & Wolfe, 2013).

3.2 Nyttan med estetiska lärprocesser i undervisningen

Frågor som berör utbildning är ofta aktuella ämnen i medierna på grund av den snabba samhällsutvecklingen, vilket tenderar till att skapa utmaningar inom skolväsendet och undervisningen. I nuläget är informationsflödet nästintill obegränsat och information finns konstant tillgängligt. I samband med det obegränsade informationsflödet präglas skolans roll allt starkare av att förmedla redskap för att hantera ny information. (Säljö,

¹⁹ Webster och Wolfe (2013) använder begreppen ”teacher educators, pre-service teachers och teachers”

2014). Estetiska lärprocesser är arbetsmetoder som gynnar kunskapsutvecklingen där elever kombinerar känslor, upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analyser som en helhet (Alexandersson & Swärd, 2015, s. 3). När detta implementeras i undervisningen inkluderas alla elever oavsett förutsättningar och bakgrund. I fokus är begreppen delaktighet, tillgänglighet, likvärdighet och gemenskap (Alexandersson & Swärd, 2015). Varierande arbetssätt i undervisningen ska medföra motivation och nyfikenhet vilken kan ske genom att inkludera tidigare erfarenheter, känslor och reflektion i lärandeprocessen. (Alexandersson & Swärd, 2015). Undervisning ur en estetisk infallsvinkel är en av undervisningens grundpelare eftersom det medför individuella inslag av inspiration, engagemang och kreativitet vilka gynnar inläringen och olika kompetenser. (Lindström, 2011).

Lärprocesser som baserar sig på estetik, ställer ämneskunskapen i ett nytt och ofta oväntat perspektiv, det vill säga arbetssätt sådant som utgår från att stödja eleverna att synliggöra den nya kunskapen. Detta förverkligas på ett konkret sätt genom att gestalta innehållet med hjälp av bilder eller genom att förkroppsliga innehållet genom dans eller drama (Boberg & Högberg, 2014). En lärprocess börjar i vanliga fall vid elevens förkunskap. När eleverna gestaltar den nya kunskapen genom olika uttrycksformer, förmedlas den nya kunskapen så småningom från förförståelse till nya kunskaper. De nya kunskaperna är faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Boberg & Högberg, 2014, s. 77). Genom att utgå från elevers förkunskap (tidigare erfarenheter) och kombinera det med arbete där både kropp och sinne aktiveras, skapas en möjlighet för varje enskild elev att skapa ny förståelse och kunskap på ett individuellt plan. Lärprocessens kärna ligger i upplevelsen mellan den gamla och den nya kunskapen. Att utgå från tidigare kunskap gör att eleverna har något konkret att jämföra den nya kunskapen mot, vilket skapar sambandet där utvecklingen sker. (Boberg & Högberg, 2014).

Inom pedagogiken är syftet med en handling att skapa en förändring. En handling är inte en tillfällig händelse och en handling pågår tills förändringen har skett (Marton & Booth, 2000). En handling har ett mål och målet kan uppnås på ett individuellt plan eller med stöd (och samarbete) av någon annan. Eftersom eleverna har olika inlärningsmetoder ska undervisningen innehålla olika arbetssätt. Denna aspekt gör en

estetisk lärprocess värdefull i och med att lärprocessen aktiverar alla sinnen. Således kan den metoden som gynnar elevens behov allra mest, tillämpas framom en annan metod. För att en estetisk lärprocess ska aktivera så många sinnen som möjligt ska dock motivationen och nyfikenheten vara på elevens initiativ. Detta möjliggör ett naturligt och fritt sätt att uttrycka sig på. (Marton & Booth, 2000).

Som ovan nämnts är fördelen med estetiska lärprocesser att de aktiverar flera sinnen och möjligheten att tillämpa olika arbetsmetoder är stor. (Boberg & Högberg, 2014). En god atmosfär i klassen inverkar positivt på hur inläringen sker. Den sociala omgivningen existerar oberoende om atmosfären är positiv eller negativ. Utöver detta kan andra elevers närvaro höja inläringströskeln för de elever som är ovana att tillämpa kreativa arbetsmetoder. Att våga släppa taget och låta den kreativa sidan träda fram kan kännas främmande. Om en elev svarar fel på en fråga eller misslyckas med en ny teknik och andra elever i klassen gör åtlöje av detta skapas en dålig stämning och sammanhållningen påverkas (Boberg & Högberg, 2014, s. 80). Ett vanligt förekommande fenomen är att elever eftersträvar att uppnå det som är estetiskt korrekt och förbiser således lärandeprocessen vilket är den centrala delen i en lärandeprocess. Detta gäller också ur lärarens perspektiv: läraren bör vara medveten om att det är inlärningsprocessen som ska beaktas i bedömningen framom det estetiskt korrekta. (Boberg & Högberg, 2014).

3.3 Att vara medveten om när en estetisk lärprocess sker

Både en konstnär och en lärare kan vara pålästa och inneha kunskap om ett specifikt ämne, men det som skiljer dem åt är att en lärare bör medvetet organisera och tillämpa kunskapen för att implementera den i undervisningen. Kunskap ska gynna inläringen så att elever kan lära sig att tillämpa en teknik och förstå sig på olika koncept och perspektiv. En konstnär fokuserar snarare på att bredda den ämnesspecifika kunskapen inom området som lämpar sig för den tekniken som konstnären använder i sitt skapande (Lindström, 2011, s. 8). En lärare ska kunna skilja på att det inte är lärandesituationen i sig som lär eleven utan att det är den undermedvetna tankeprocessen som lär. I den undermedvetna tankeprocessen reflekterar elevens sinnen kring den nya kunskapen och processerar det vilket slutligen bidrar till ny kunskap (Webster & Wolfe, 2013). En reflekterande tankeprocess formas individuellt

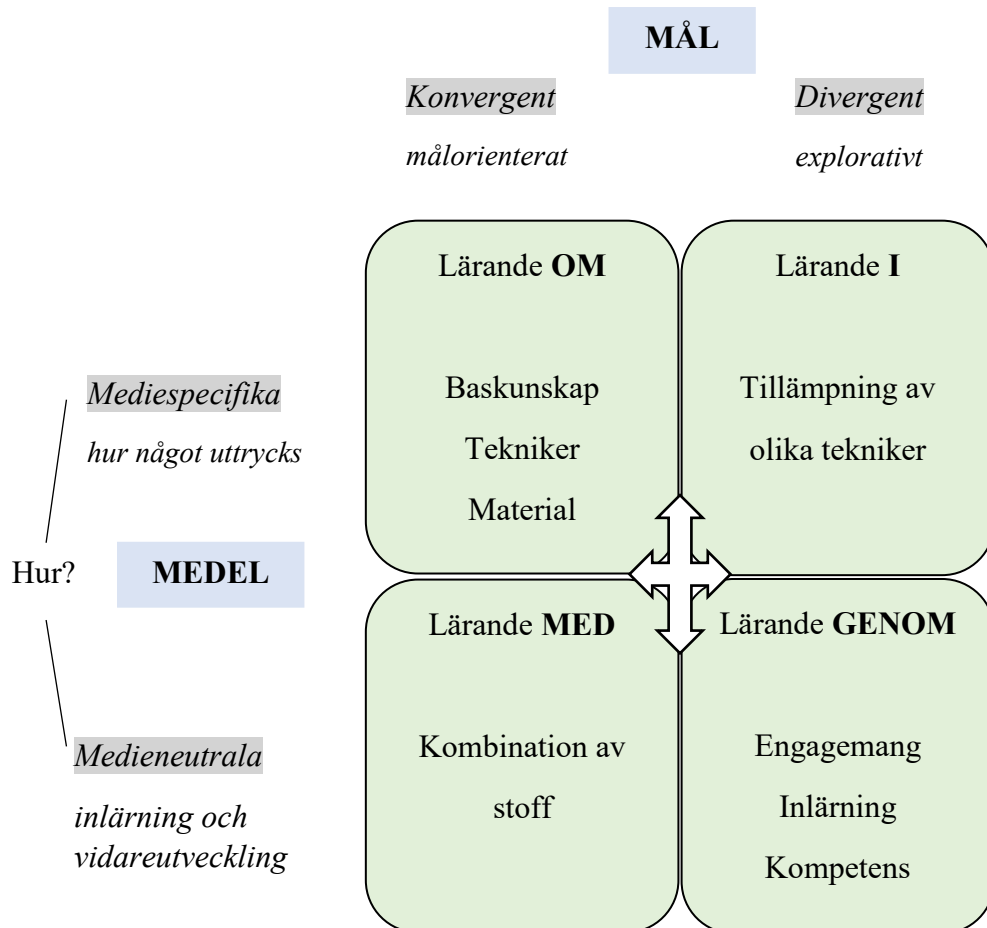
och effekterna av detta kan vara positiva, negativa eller neutrala. Detta gör att samtliga elever i en klass kan uppleva och lära sig olika saker under en lektion (Webster & Wolfe, 2013, s. 23). Andra inläringsteorier menar Webster och Wolfe (2013) att ofta fokuserar ensidigt på exempelvis elevers kognitiva inlärningsförmåga eller den intellektuella förmågan, vilket skapar ett snävt spektrum för elever att visa sin kunskap. Genom en lyckad estetisk lärprocess får elever ett större utbyte av varandra och sporrar således sig själva och varandra att ivrigt vilja lära sig mera och att fortsätta bredda sitt kunskapsfält. (Webster & Wolfe, 2013).

En estetisk lärprocess uttrycker sig som någonting kreativt men här poängterar Lindstrand och Selander (2009) att alla kreativa processer inte nödvändigtvis är estetiska. Skillnaden kan vara liten men skillnaden bör uppmärksammas av läraren, speciellt om tanken är att skapandeprocessen är planerad att vara estetiskt lagt. Dessutom belyses det att en skapandeprocess inte är detsamma som att genomgå en process med på förhand uppställda delmål. I en skapandeprocess är det tanken och känslan i samverkan som styr över själva skapandet. (Lindstrand & Selander, 2009, s. 212). Inläringen stärks och gynnar elever om den sker i en lärmiljö där kreativ undervisning inkluderar olika modaliteter för meningsskapande aktiviteter (Alexandersson och Swärd, 2015). Lindström (2011) tillägger att inläring sker genom olika kommunikativa källor, som kan vara text eller bilder. Flera källor aktiverar elevers sinnen på olika sätt. Vidare skriver Lindström (2011, s.10) att olika modaliteter framkallar möjligheter för elever att på eget sätt reflektera, analysera, demonstrera och uttrycka sig, vare sig det handlar om tal, skrift eller bild.

3.3.1 Modell om estetiska lärprocesser i praktiken

Begreppet estetisk lärprocess används främst i Sverige medan motsvarande begrepp i de övriga nordiska länderna är samtida konst i ett multikulturellt samhälle (i Finland) och medborgarnas inflytande över design och arkitektur (i Norge) (Lindström, 2008). Eftersom praktiska läroämnena i undervisningssammanhang har en såpass mångfacetterad form är det svårt att tillämpa en enda specifik definition på allting som det inkluderar (Lindström, 2008, 2012). För att konkretisera och stödja denna uppfattning har Lindström (2008, 2012) skapat en modell. I modellen utgår Lindström (2008, s. 57) från modest och radikal estetik respektive medieneutralt och

mediespecifikt lärande vilka i kombination anger ramarna för de centrala aspekterna av estetiskt lärande.



Figur 1. Estetiska lärprocesser i praktiken

Den modesta estetiken är jämförbar med det traditionella synsättet som har dominerat inom bildkonstundervisningen (Forsman & Piironen, 2014). Detta innebär att elever skapar alster som i huvudsak fungerar i ett dekorativt syfte. Skapandet och formgivning sker då utgående från strikt angivna ramar. Arbetsmetoden i fråga förekommer fortfarande inom undervisning och är ofta tänkt att som en kreativ och spontan process (Lindström, 2008, s. 58). Motsatsen till den nedtonade modesta estetiken är den radikala estetiken. Denna metod är friare och mera öppen, en

ifrågasättande samt kritisk metod. Radikal estetik representerar konstens öppenhet och den ska frammana nyfikenhet och frågor samt motsägelser och osäkerheter (Lindström, 2008, s. 58–59). Den starka estetiken utmanar både skaparen och betraktaren att upptäcka fenomen ur nya perspektiv samt att notera den mångtydighet som kan medföras. Den svaga estetiken är stramare och tillämpas för att befästa, illustrera eller levandegöra det givna stoffet som uppgiften är utformad enligt (Lindström, 2008, s. 59).

I modellen²⁰ (*se figur 1*) är det mediespecifika och medieneutrala kopplade till frågeordet hur. Den mediespecifika estetiken formulerar Lindström (2008, s. 62–63, 2012, s. 166) enligt frågan om hur något uttrycker sig. Resultatet blir olika beroende på om det som skapas tar uttryck i en berättelse eller i en film. Framför allt handlar det om vilka redskap elever har tillgång till och fokus är på elevers förmåga att uttrycka sig. Inom den medieneutrala estetiken djupet på inläringen i fokus, vad en elev har lärt sig och vad en elev kan vidareutveckla med hjälp av denna kunskap (Lindström, 2008, s. 63, 2012, s. 166).

För att inläringen ska lyckas ska elever ha en på förhand utvald utgångspunkt. Detta kan till exempel vara ett redskap (hur) men för att nå fram till något behöver eleverna ha ett mål. I Lindströms (2012, s. 166) modell är målen indelade i två kategorier: *konvergent*, vilket beskrivs som målorienterat, rationellt och fokuserat. *Divergent* är motsatsen till konverget, nämligen explorativt, öppet och intuitivt. Ett konvergent mål har uppgifter där elever först lär sig att bemästra en teknik, exempelvis att blanda färger eller att rita linjeperspektiv. När elever behärskar den grundläggande tekniken är följande steg att fördjupa den kunskapen. Ett divergent mål får en uppgift genom att exempelvis framställa en specifik sinnesstämning i bilden (genom färgblandning) eller att skapa ett djup i bilden genom att använda linjeperspektiv som metod. (Lindström, 2008, s. 62, 2012, s. 168).

För att en estetisk läroprocess ska uppnå sitt syfte är det centralt att inkludera alla fyra inlärningsområden. Lärande ”med” syftar på att kombinera stoff från andra läroämnen med det estetiska ämnet. Lärande ”om” syftar på baskunskaper, teorier, material och tekniker. Lärande ”i” syftar på att skapa ett alster genom att tillämpa olika tekniker och material för att få fram den önskade effekten. Lärande ”genom” syftar på de

²⁰ Figur 1 är baserad på Lindströms (2008, 2012) modell om estetiska läroprocesser i praktiken

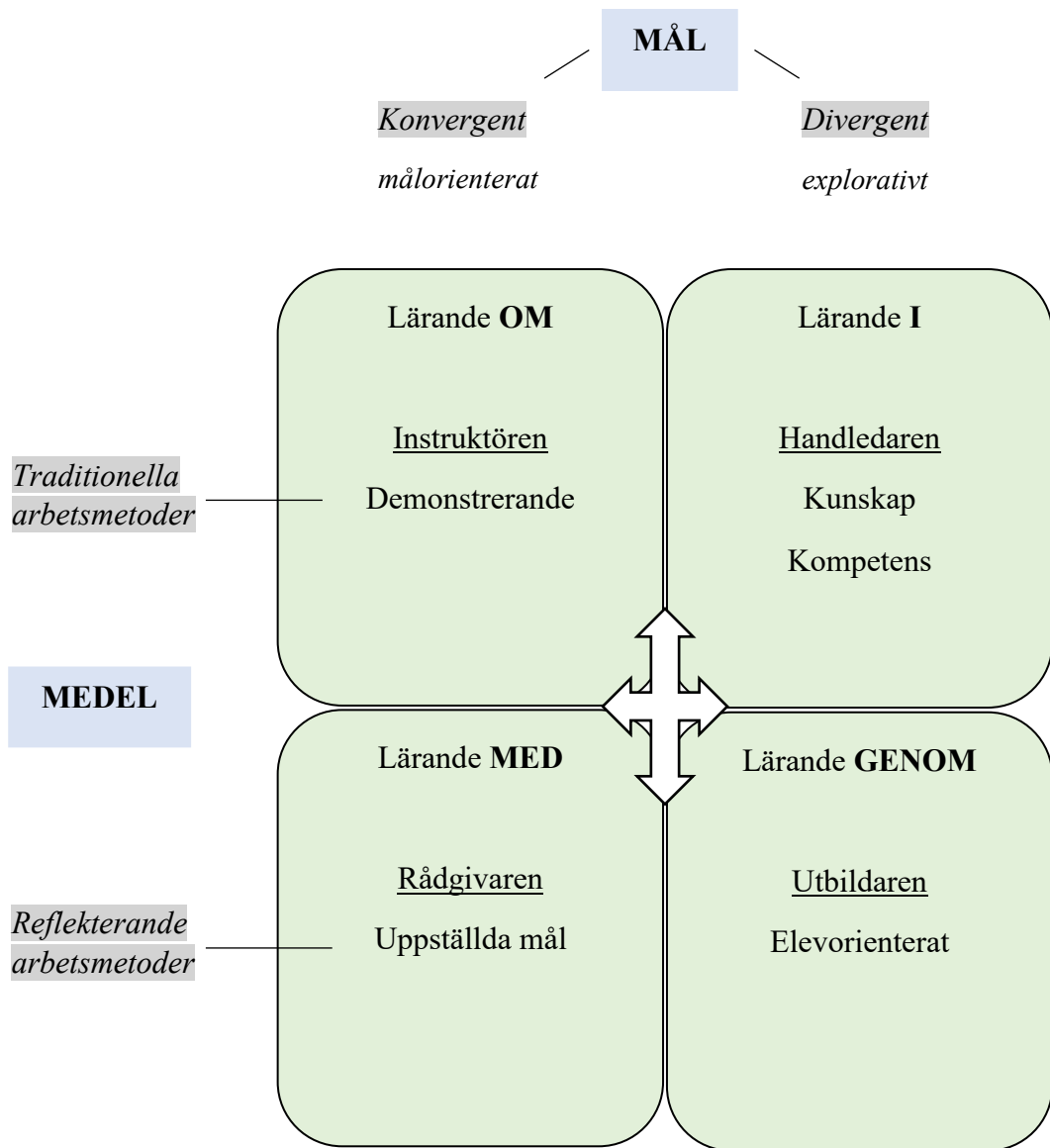
förhållningssätt och övergripande kompetenser som elever kan skapa genom att engagera sig i ett estetiskt projekt (Lindström, 2008, s. 63, 2012, s. 170).

3.3.2 Modell om olika lärarprofiler

Beroende på hurdana strategier en lärare använder i undervisningen, varierar initiativtagandet och motivationen hos eleverna. Lindström (2012) har på basen av en tidigare undersökning skapat fyra olika lärarprofiler²¹ (se figur 2) som baseras på samma modell som den tidigare nämnda modellen estetiska läroprocesser i praktiken (se figur 1). De fyra lärarprofilerna är *the Instructor, the Facilitator, the Advisor, the Educator* som enligt min översättning är *instruktören, handledaren, rådgivaren och utbildaren* (Lindström, 2012, s. 174). Profilerna är snarare olika roller, roller som en lärare medvetet ska kunna växla mellan beroende på lärandesituationen (Lindström, 2012, s. 175). Profilerna är inte skapade för att kunna rangordnas eftersom det inte finns en profil som är den enda rätta. Läraren ska tillträda den roll som lämpar sig bäst för gruppen och situationen där undervisningen sker. (Lindström, 2012).

Med modellen (se figur 1) om lärandet som botten, placeras *instruktören* i samma ruta som *lärande om* och *handledaren* i rutan med *lärande i*. Dessa roller berör skapande enligt det traditionella synsättet (imitation making eller teaching for making). I rutan *lärandet med* står *rådgivaren* och i rutan *lärande genom* placeras *utbildaren*. Dessa roller berör ett reflekterande och skapande arbetssätt (reflection dialogue eller teaching for understanding). (Lindström, 2012, s. 175).

²¹ Figuren lärarprofiler är baserad på Lindströms (2012, s. 27) modell om olika roller som en lärare kan växla mellan



Figur 2. Lärarprofiler

Instruktören fokuserar på lärande om, det vill säga genom att demonstrera användningen av teknik, verktyg eller material. Handledaren fokuserar på lärande i och med detta menar Lindström (2012) att läraren prioriterar kunskapen och kompetensen fram om slutresultatet. Rådgivaren som fokuserar på lärande med, siktar på att få fram ett på förhand bestämt resultat som elever med stöd av olika medel (verktyg) kan nå fram till. Utbildaren fokuserar på att handleda elever till att förhålla sig öppna till lärandet samt att elever ska våga ta initiativet att prova sig fram för att se vilken metod eller teknik som lämpar sig bäst. (Lindström, 2012, s. 174–175).

3.3 Sammanfattning

I detta kapitel redogjordes för vad en estetisk lärprocess innebär och hur processen bildas i undervisningen. Vidare redogjordes för hur viktigt det är att medvetandegöra lärarstuderande under utbildningstiden om vad estetiska lärprocesser innefattar. Det är väsentligt för lärarstuderande att våga tillämpa de kreativare arbetsmetoderna i undervisningen, vilket en bekant och trygg lärmiljö under utbildningstiden ska generera. Medvetenhet hos en lärare är central eftersom kärnan i en estetisk lärprocess är tankeprocessen som eleverna skapar genom att lösa en uppgift, inte hur estetiskt korrekt slutresultatet är. Eftersom syftet i avhandlingen är att undersöka hur klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess utgör detta kapitel en central del inom avhandlingens teori. Avslutningsvis presenterades två olika modeller för att visuellt stödja innebörden av hur en estetisk lärprocess kan ta form i undervisningen samt hur en lärare beroende på grupp och lärandesituation bör vara uppmärksam och medveten om när det krävs ett så kallat rollbyte.

4 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, följt av en redogörelse för avhandlingens forskningsansats. Därefter redogörs för datainsamlingsmetod och val av informanter, analys av data samt undersökningens genomförande. Avslutningsvis redogörs för tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?
2. Hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?

4.2 Fenomenografi som forskningsansats

Eftersom syftet med denna avhandling är att undersöka hur klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig med hjälp av en estetisk lärprocess är undersökningen kvalitativ. I en undersökning ska forskaren först klargöra vilket fenomen som är undersökningens huvudsakliga utgångspunkt och utgående från det kan valet av forskningsansatsen göras (Fejes & Thornberg, 2009). Kvalitativ forskning är ett brett begrepp som innefattar olika former av tolkande tekniker och metoder som i huvudsak syftar på att beskriva, koda och översätta (Frostling-Henningsson, 2017, s. 18). Den kvalitativa forskningen kan inte generera samma exakthet i ett resultat som den kvantitativa forskningen möjliggör eftersom kvalitativa metoder är tolkningsbaserade. I en kvantitativ undersökning skapas resultat som är statistiska och kan således jämföras med varandra. En kvalitativ undersökning eftersträvar att beskriva och förstå den bakomliggande orsaken till ett fenomen (Frostling-Henningsson, 2017). Den kvantitativa forskningen kan relateras med sifferdata vilket beskriver verkligheten genom analys med hjälp av statistiska

metoder (Fejes & Thornberg, 2009, s. 18). I en kvalitativ undersökning gör forskaren en tolkning utgående från tidigare teorier och uppfattningar samt från andra forskares tolkningar. En tolkning påverkas av forskarens bakgrund samt intresse och den förhandskunskap som forskaren besitter från tidigare. En forskare skapar en egen relation till undersökningen vilket förklarar varför resultaten av samma forskningsfråga i en kvalitativ undersökning kan formuleras på olika sätt (Frostling-Henningsson, 2009).

I min avhandling har jag valt en fenomenografisk forskningsansats eftersom en del av syftet är att undersöka hur klasslärarstuderande *uppfattar* den goda läraren. I syftet ingår också en estetisk lärprocess som inkluderas av en teckning, en skriftlig beskrivning (vad teckningen föreställer) samt ett frågeformulär. Istället för att besvara frågor muntligt eller skriftligt, besvarar informanterna frågor genom att teckna (illustrerar) sina svar och tankar. I frågeformuläret besvarar informanterna frågor (skriftligt) som kräver reflektion mellan tidigare erfarenheter och nya erfarenheter samt reflektioner i mindre grupper. Fejes och Thornberg (2009, s. 122) menar att det huvudsakliga är att hitta variationen mellan hur människor uppfattar ett fenomen än att hitta likheter och olikheter i svaren. Hur en människa uppfattar ett fenomen förändras med tiden eftersom människan utvecklas och anammar ny kunskap hela livet ut. Med fenomenografi som forskningsansats fokuserar forskaren på hur ett fenomen kan erfaras på olika sätt, syftet är att hitta variationen i de olika erfarenheterna (Marton & Booth, 2000; Fejes & Thornberg, 2009). Det centrala är att skapa en beskrivning av variationen som framkommer i erfarenheterna och inom fenomenografi uppmärksammas frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö. Marton och Shirley (2000, s. 150) gör en jämförande beskrivning mellan fenomenografi samt psykologi men påpekar att fenomenografi inte är psykologi: inom psykologin är en forskare intresserad av att veta vad en individ har lärt sig medan en forskare i en kvalitativ undersökning ur en fenomenografisk synvinkel är intresserad av att veta vad som erfars och hur det erfars.

Ur ett analyserat datamaterial ska forskaren få fram det totala antalet erfarenheter gällande fenomenet som undersökningens informanter har upplevt. Erfarenheterna kategoriseras och bildar ett andra ordningens perspektiv. (Marton & Booth, 2000, s. 159.) Ett andra ordningens perspektiv beskriver hur många fenomen som har erfarts och tillsammans bildar de olika beskrivningskategorier, vilket bildar utfallsrummet.

Beskrivningskategorierna beskriver de olika erfarenheter undersökningens informanter har upplevt samt relationen mellan informanten och fenomenet (Marton & Booth, 2000, s. 163; Fejes & Thornberg, 2009, s.123). För forskaren är det utmanande att upptäcka alla tänkbara aspekter en person kan erfara ett fenomen på och beroende på faktorer som exempelvis varierande gruppstorlekar, varierar även mängden olika upptäckter (Fejes & Thornberg, 2009).

4.3 Datainsamlingsmetod och informanter

I en undersökning behöver forskaren samla ihop ett material (data) som utgör analysens grund. Det finns olika analysmetoder och beroende på hurdana data är kan analysmetoden vara deduktiv, induktiv eller abduktiv (Fejes & Thornberg, 2009; Frostling-Henningsson, 2017). I denna undersökning tillämpas den abduktiva metoden som analysmetod, det vill säga en växelverkan mellan dem insamlade data och de teoretiska utgångspunkterna (Frostling-Henningsson, 2017). I en undersökning är teckningar som data relativt vanligt eftersom teckningar kan analyseras på flera sätt. Teckning som arbetsmetod (generellt i undervisningen) är i de flesta fall en tacksam uttrycksform eftersom många elever ofta föredrar denna friare uttrycksform framom den skriftliga (Özden, 2009). Att besvara frågor skriftligt upplevs strängare än att teckna. Dock anser inte alla elever att teckning som arbetsmetod är den enklaste uttrycksformen eftersom det kräver en viss finmotorisk teknik som inte alla bemästrar. (Özden, 2009, s. 635).

Undersökningens data är insamlat under hösten 2018 i samband med Grundkursen i didaktik vid Åbo Akademi's lärarutbildning i Vasa. Kursen är en av de obligatoriska kurserna inom blocket Grundstudier i pedagogik för klasslärarstuderande. Dessa insamlade data ingår i projektet *Estetiska redskap som stöd för lärarstudenters lärande och handlingskompetens* av Gunilla Karlberg-Granlund och Eva Ahlskog-Björkman. Projektets huvudsyfte är att samla kunskap om hur olika handledande redskap i form av estetiska lärprocesser och estetiska uttryck kan utveckla det reflekterande tänkandet i relation till de studerandes framtida yrkesprofession. I kursen deltog förutom blivande klasslärare, även blivande speciallärare och klasslärare med inriktning på språkbild. I denna avhandling analyseras endast det material som klasslärarstuderande har bidragit med. Av sammanlagt 42 klasslärarstuderande som deltog i kursen har

merparten (34) gett sitt samtycke till att deras bidrag får analyseras i forskningssyfte. Dessa 34 studerande är första årets klasslärarstuderande och fungerar som informanter i undersökningen. Samtliga studerande har haft ett lektionspass (å 90 minuter) tid på sig att utföra uppgiften, i samband med undervisning i mindre grupper. I uppgiftens första del besvarar studerande (individuellt) frågan om hur de uppfattar den goda läraren, god undervisning och en god lärmiljö genom att teckna. I följande steg har informanterna (individuellt) gjort en kort beskrivning om teckningen på baksidan av teckningen (*se bilaga 1 Instruktioner för teckning och beskrivning*). Efter uppgiftens första del har studerande bildat mindre grupper (3–4 personer i varje grupp) och gemensamt diskuterat den egna bilden och beskrivningarna. Inom grupperna har informanterna diskuterat och jämfört likheter samt skillnader i samtliga teckningar. Avslutningsvis har informanterna besvarat ett frågeformulär (individuellt) om hur de har uppfattat övningen (*se bilaga 2 Frågeformuläret*). Kursens samtliga klasslärarstuderande deltog i alla aktiviteter men deltagandet i forskningen var frivilligt.

När en forskare börjar bearbeta och analysera insamlade data, finns det skäl att sträva efter att skapa ett systematiskt förfarande. Det mest arbetsdryga momentet i analysprocessen är att urskilja betydelsefulla data från det mindre betydelsefulla. Det mindre betydelsefulla data tenderar att inte forma framstående mönster. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 32; Frostling-Henningsson, 2017, s. 169) Mänskliga element i en kvalitativ forskning har både för- och nackdelar: fördelarna och styrkorna är att forskaren bidrar med nya förståelser och sätt att se på världen. Nackdelarna och svagheter är det maximala beroende av forskarens engagemang, färdigheter, utbildning, intellekt och kreativitet (Fejes & Thornberg, 2009; Frostling-Henningsson, 2017). I en kvalitativ undersökning är intervjuer bland de vanligaste formerna av data. Det finns metoder som huvudsakligen är skapade för att analysera intervjuer men metoderna fungerar även att arbeta enligt vid analys av kvalitativ data ur ett generellt perspektiv. De fem huvudmetoderna är: koncentrerad, kategorisering, berättelser, tolkning och ad hoc. I denna undersökning tillämpas kategorisering vilket beskrivs närmare i följande kapitel. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 33).

4.4 Undersökningens genomförande och analys av data

I och med att undersökningens datamaterial var insamlat på förhand, fick jag tillgång till materialet enligt en överenskommelse med min handledare. Innan tillgången till materialet och möjligheten att påbörja analysprocessen, hade jag fördjupat mig i tidigare forskning och teorier som berör avhandlingens tema (som redogörs för i avhandlingens andra och tredje huvudkapitel). När bearbetningen och analys av data blev aktuellt, planerade jag analysprocessen på ett strukturerat sätt. Eftersom olika delar av datamaterialen besvarar undersökningens forskningsfrågor, blev det väsentligt att analysera materialen systematiskt. Den första forskningsfrågan, hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren *besvaras genom informanternas teckningar och den skriftliga beskrivningen*. Den andra forskningsfrågan, hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet *besvaras genom frågeformuläret*. Dessa insamlade data analyseras utgående från tre olika perspektiv: teckningen, beskrivningen och frågeformuläret.

Fejes och Thornberg (2015) presenterar en fenomenografisk analysmodell som är indelad i sju steg. Stegen samspelar med varandra och som skribenterna påpekar finns det flera olika modeller för hur en fenomenografisk analys kan genomföras. Analysmodellens sju steg är 1. att bekanta sig med materialet, 2. kondensation, 3. jämförelse, 4. gruppering, 5. artikulera kategorierna, 6. namnge kategorierna och 7. kontrastiv fas (Fejes & Thornberg, 2015, 167–171). Denna analysmodell har fungerat som utgångspunkt för hur analysprocessen i undersökningen är genomförd, men modellen är delvis modifierad för att fungera bättre med dessa insamlade data.

Det *första steget* är en kontroll och sortering av materialet, så att ihopförande teckning och frågeformulär är sorterade efter varandra. I samband med sorteringen kontrollerade jag vilka informanter som hade gett sitt samtycke för att deras bidrag får användas i forskningssyfte. Ett bidrag inkluderar en teckning, en skriftlig beskrivning på baksidan av teckningen samt ett skriftligt frågeformulär. Av totalt 42 bidrag kunde 34 bidrag godkännas till undersökningen. Bidragen är insamlade från tre olika basgrupper (klasslärarstuderande) varav det inom en grupp är sex stycken studerande som inte gav sitt samtycke till att deras bidrag får användas i forskningssyfte. I de övriga två grupperna var det en studerande från vardera gruppen som inte gav sitt samtycke till att bidraget får användas i forskningssyfte. I *steg två* har varje bidrag skannats och sparats som en digital fil. Alla informanter har blivit namngivna enligt

en kod för att inte använda informanternas egna namn i den digitala filen. Koden är också fäst på det fysiska bidraget. Alla bidrag är dokumenterade och ordnade på måfå inom den basgrupp som informanten tillhör. Steg ett och två i min analysprocess är i jämförelse med Fejes och Thornbergs (2015, s. 167) analysmodell att bekanta sig med materialet.

Steg tre är indelad i tre olika delar. Eftersom undersökningens data ger tre olika material att analysera (teckningen, beskrivningen och frågeformuläret) är dessa delar analyserade stegvis. Vid analys av teckningarna dokumenterar jag i ett skilt dokument det som jag i rollen som forskare ser i teckningarna. Teckningarna analyseras gruppvis men en i taget. Markeringar är sedan kategoriserade enligt de faktorerna som förekommer flest gånger.

Den andra delen följer samma analysmönster som del ett men det är informanternas beskrivning på baksidan av teckningen som analyseras, det vill säga att varje beskrivning analyseras enskilt trots att de ingår i en större grupp. Slutligen i del tre är frågeformulärets fyra frågor granskade och såsom i de föregående delarna har varje fråga analyserats enskilt. Svaren från varje fråga har kategoriserats enligt de beskrivningar som förekommer flest gånger.

Varje fråga analyseras enskilt eftersom det inte är frågeformulärets frågor och svar som sinsemellan analyseras, det är alla svar per fråga som ska analyseras och jämföras sinsemellan. Steg tre i min analysmodell är i jämförelse med Fejes och Thornbergs (2015) analysmodell kondensation, jämförelse och gruppering. Dessa faktorer innebär att analysen kommer igång och att forskaren börjar urskilja de mest signifikanta och betydelsefulla delarna i datamaterialen. När de mest signifikanta och betydelsefulla upptäckterna är framtagna fortskrider jämförelsen av noteringarna som sedan ska grupperas (Fejes & Thornberg, 2015).

I *steg fyra* sammanfattas de kategorier och observationer som framkommer från de föregående stegen, vilka besvarar den första forskningsfrågan om den goda läraren. I *steg fem* sammanfattas de kategorier och observationer som framkommer och som besvarar den andra forskningsfrågan om arbetsmetoden i sig. Såsom Fejes och Thornberg (2015, s. 167) lyfter fram, samspelar de sju stegen i deras analysmodell med varandra vilket möjliggör att modifiera analysmodellen. I undersökningen utgår min analysmodell från fem steg och inte sju. Detta framkommer i steg fyra och fem då

observationer sammanslås. Redan tidigare förekommer det delvis namngivning av kategorier men i dessa sista steg återkommer jag till det eftersom det är väsentligt att granska och reflektera kring de kategorier som har skapats under analysprocessen. (Fejes & Thornberg, 2015).

4.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Ofta väljer forskaren att göra en undersökning inom ett tema som ligger i forskarens egna intresse. Forskaren bör oberoende ta ansvaret för att betrakta fenomenet och urskilja dess struktur mot bakgrund, situationer som fenomenet kan upplevas igenom och forskaren ska vara öppen för vidareutveckling (Marton & Shirley, 2000). Med andra ord blir det centralt att innan analysfasen påbörjas, ska forskaren vara påläst och erhålla en uppfattning om hurdana olika utgångspunkter fenomenet kan ha. En forskare har inte en privilegierad position i samhället vilket betyder att hur värdefulla resultaten i en undersökning än må vara, bör forskaren ta hänsyn till dem som har fungerat som informanter i undersökningen. (Denscombe, 2018).

Trovärdighet

I en undersökning ska innehållet och resultatet vara trovärdigt, vilket innebär att läsaren inte ska behöva tvivla på att det som redogörs för skulle basera sig på forskarens personliga spekulationer. Undersökningens innehåll ska grunda sig på tidigare forskning och undersökningar. (Ahrne & Svensson, 2016). I denna avhandling följer trovärdigheten den ovannämnda aspekten. Detta innebär att jag som forskare har läst in mig på tidigare forskning och undersökningar som tangerar samma tema som undersökningen har.

Den kvantitativa forskningen är fortsättningsvis i en starkare position gällande trovärdigt forskningsresultat. Resultat i form av siffror, tabeller, signifikans och dylikt, uppfattas för det mesta trovärdigare än formuleringar och hänvisningar från kvalitativ forskning (Ahrne & Svensson, 2016). För att höja trovärdigheten i en kvalitativ undersökning finns det metoder som vid olika skeden av arbetsprocessen kan stödja detta. Transparens, triangulering och återkoppling till fältet är metoder genom vilka forskaren kan höja resultatets trovärdighet (Ahrne & Svensson, 2016, s. 25).

Transparens handlar om hur texten är skriven: en välformulerad och välskriven text gör det möjligt att diskutera och kritisera innehållet. Tanken med en god och trovärdig undersökning är att den ska skapa diskussion bland sina läsare. (Ahrne & Svensson, 2016).

För att stödja läsaren att skapa en förståelse och frågor om textens innehåll är det viktigt att tydligt redogöra för forskningsprocessen, hur forskaren har resonerat kring val av metod och dylika beslut. Triangulering inom kvalitativ forskning handlar om möjligheten att kombinera olika metoder, olika typer av data, olika teoretiska perspektiv eller att inkludera flera forskare för att studera fenomenet. Tanken är att få fram ett resultat som trots olika metoder påvisar samma resultat. Att jämföra data menar Ahrne och Svensson (2016) att inte är till för att finna den absolut sanna versionen, utan för att få fram hur data kan beskrivas på olika sätt.

Den tredje metoden, återkoppla till fältet, är tillfället då forskaren har analyserat materialet, nått ett resultat och kan kontakta informanterna på nytt för att be dem granska resultatet. Denna metod möjliggör det för informanterna att de ge sina synpunkter på resultatet. Informanterna ska kunna känna igen det egna tankesättet i resultaten. (Ahrne & Svensson, 2016, s. 25-26).

Tillförlitlighet

Inom kvantitativ forskning är det som redan tidigare nämnts, i regel enklare att presentera forskningsresultat på ett trovärdigt sätt eftersom kvantitativa data går att mäta. Inom den kvalitativa forskningen är det svårt att upprepa ett exempelvis socialt experiment för att bevisa forskningskvaliteten. (Denscombe, 2018, s. 419). Trots detta är det centralt inom den kvalitativa forskningen att kunna påvisa att trovärdigheten och tillförlitligheten har berörts inom ett forskningsprojekt. Denscombe (2018) lyfter fram att forskaren i en kvalitativ undersökning enkelt tenderar att bli personligen involverad. I detta fall kan det ställas en fråga om resultatet: hade undersökningens resultat blivit annorlunda om det hade varit en annan forskare? För att undvika denna tvist är det väsentligt att forskaren redogör för gjorda beslut i den mån att andra forskare genom en bedömning kan se att analysmetoden och resultaten är rimliga. Detta innebär att en forskare både under forskningsprocessen men även efteråt, ska kunna redogöra för val

av metoder, analys och beslutstagande så att de stämmer överens med undersökningens teoretiska grund. (Denscombe, 2018).

Etik

I en kvalitativ undersökning är intervjuer en ofta förekommande datainsamlingsmetod vilket innebär att forskaren är i direkt kontakt med andra människor (informanter). Vid användning av teckningar (bilder) eller skrivna texter är kontakten med andra människor (informanterna) indirekt. Oberoende hur forskaren utför undersökningen är det viktigt att beakta etiska frågeställningar. (Ahrne & Svensson, 2016, s. 28). Samhället har utvecklats genom tiden, likaså forskningsfrågorna. Frågor som tidigare har varit starkt fokuserade på informanternas integritet har inom det etiska perspektivet i forskning fått tydligare principer (regler) att följa. Forskaren bör respektera och värna om mänskliga rättigheter, ett så kallat informerat samtycke ska beaktas och konfidentialitet ska tillämpas. (Ahrne & Svensson, 2016; Denscombe, 2018). Forskningsetiken är viktig även inom mindre undersökningar och det blir allt vanligare med strängare etiska riktlinjer för exempelvis forskningsprojekt inom akademiska utbildningar (Denscombe, 2018). Med ett informerat samtycke menar Ahrne och Svensson (2016) att informanterna i en undersökning på förhand ska bli grundligt informerade om undersökningens syfte. Det är viktigt att klargöra för informanterna att undersökningen är frivillig att delta i och dessutom bör informanterna informeras om den roll som de har inom undersökningen (Denscombe, 2018). Konfidentialitet ska garantera informanterna att de inte kan identifieras av utomstående (personer som läser undersökningen) samt att bevarande av informanternas namn och dylika uppgifter, bör göras varsamt så att ingen utomstående kan få tag på dem. (Denscombe, 2018).

Datainsamlingen för denna undersökning skedde under hösten 2018 i samband med kursen Didaktik I för klasslärare, vid kursens schemalagda övningar. I och med att jag inte har varit närvarande vid dessa tillfällen har jag i rollen som forskare haft en indirekt kontakt med undersökningens informanter och har således inte haft möjligheten att inverka på deras åsikter eller svar. De schemalagda passen är 90 minuter långa, vilket respektive grupp med informanter har tagit del av. Först har informanterna beskrivit den goda läraren, god undervisning och en god lärmiljö genom att teckna (individuellt), följt av att göra en beskrivning av teckningen på baksidan av teckning. Efter detta har diskussioner i smågrupper tagit plats och avslutningsvis har

informerarna besvarat ett frågeformulär (individuellt). I diskussionen har alla inom den mindre gruppen fått föra fram åsikter och tankar om likheter och olikheter i deras bidrag. Alla kursdeltagare har på förhand fått information om uppgiften samt att det är frivilligt att överlåta bidraget i syfte för forskning. Av 42 inlämnade bidrag har 34 bidrag genom samtycke använts i forskningssyfte²².

²² Se bilaga 1 Instruktioner för teckning och beskrivning samt bilaga 2 Frågeformuläret

5 Resultat

I detta kapitel redogörs för undersökningens resultat. Inledningsvis redogörs för resultatet av den första forskningsfrågan, hur klasslärarstuderande beskriver den goda läraren och därefter redogörs för resultatet av den andra forskningsfrågan, hur klasslärarstuderande uppfattar att arbetsmetoden främjade lärandet. Resultaten för den andra forskningsfrågan är indelad i flera delar och innefattar därför en sammanfattning efter varje del.

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess. De insamlade datamaterialen är i form av en teckning, en beskrivning (på baksidan av teckningen) samt ett frågeformulär där informanterna besvarar fyra olika frågor. Datainsamlingen har skett under höstterminen 2018 vid lärarutbildningen i Vasa, i samband med Grundkursen i didaktik. Av 42 inlämnade bidrag har sammanlagt 34 informanter gett samtycke till att deras bidrag får användas i forskningssyfte. I resultaten är det genomgående 34 bidrag som är det sammanlagda antalet bidrag om inte annat lyfts fram.

Resultaten är kategoriserade i enligt hur många utsagor ett specifikt begrepp förekommer i informanternas svar. Kategorierna är placerade i ordningsföljd så att den kategorin med flest upprepade utsagor presenteras först.

Resultaten för den första forskningsfrågan är baserade på analysen utgående från informanternas teckning och den tillhörande beskrivningen. Resultaten för den andra forskningsfrågan är baserade på analysen utgående från frågeformuläret som informanterna har besvarat efter att de har skapat teckningen och skrivit den tillhörande beskrivningen.

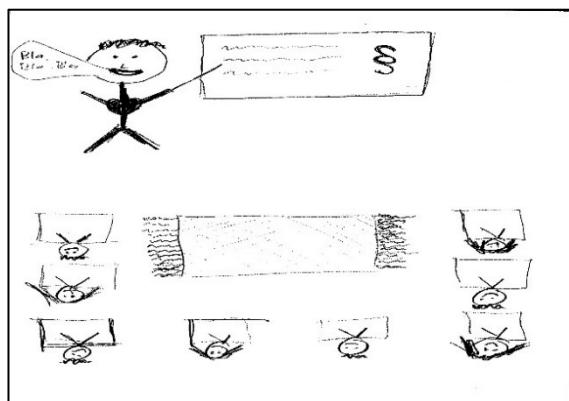
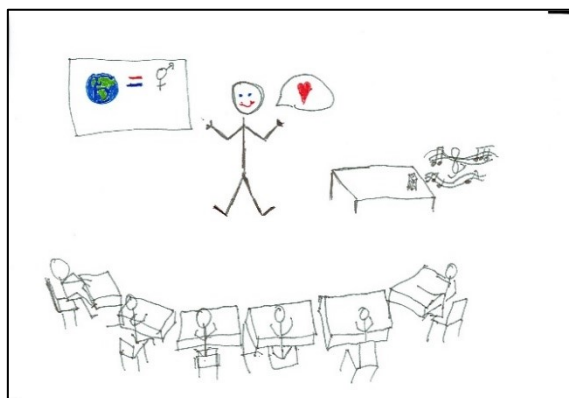
5.1 Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?

I resultaten presenteras de kategorierna som framkommer flest gånger och eftersom informanterna enligt kursuppgiften även har illustrerat en god undervisning och en god lärmiljö i teckningen, beaktas därmed dessa aspekter i analysen. Det framkommer fem

olika kategorier som majoriteten (över 20 stycken informanter per kategori) av informanterna har inkluderat i teckningen. Resultaten är namngivna med bokstäverna A till E och den kategori som har flest utsagor presenteras först. Efter varje enskild kategori exemplifieras två olika teckningar för att konkretisera analysen. Se även *figur 3, Kategorier med flest utsagor vid analys av teckningarna* i kapitel 6.1.1.

Kategori A: Läraren

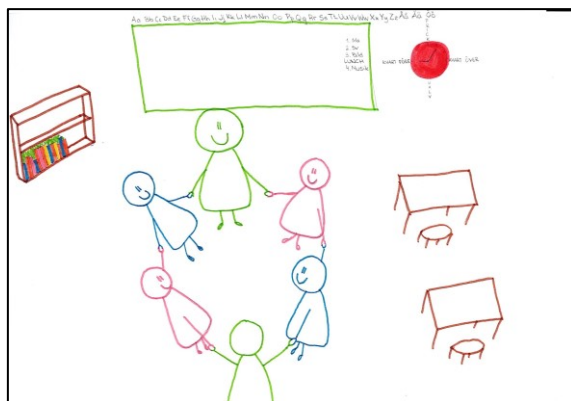
Den tecknade gestalten (läraren) förekommer i majoriteten (25) av teckningarna och är placerad med ansiktet vänt mot betraktaren. I största delen av teckningarna är läraren avbildad i en större skala än de övriga illustrerade figurerna som förekommer i teckningarna. Läraren är placerad framför en tavla och i flera av teckningarna har läraren en pekpinne i handen. I en del av teckningarna är läraren illustrerad som en streckgubbe men förekommer även illustrerad som en människa, i de flesta fallen som av kvinnlig karaktär.



K 1.3.2 och K 1.2.10

Kategori B: Elever

I majoriteten (28) av de 34 teckningarna förekommer det gestalter som är illustrerade i mindre skala än läraren och tolkas således som elever. Eleverna är placerade vid pulpeter eller arbetsbord, i en del av teckningarna är de vända mot läraren. Eleverna är alltid flera till antalet i teckningarna än den vuxna gestalten.



K 1.1.5 och K 1.1.4

Kategori C: Lärnmiljö

Lärnmiljön i teckningarna är tydligt indelade i två olika kategorier: inomhus (klassrum) och utomhus. I största delen av teckningarna (17) framkommer det typiska drag för ett traditionellt klassrum. Det förekommer även teckningar där undervisningssituationen är placerad utomhus. Avgörande symboler som framhäver klassrumsmiljön är en krittavla (whiteboard), pulpeter, böcker i bokhyllor och en väggklocka. I

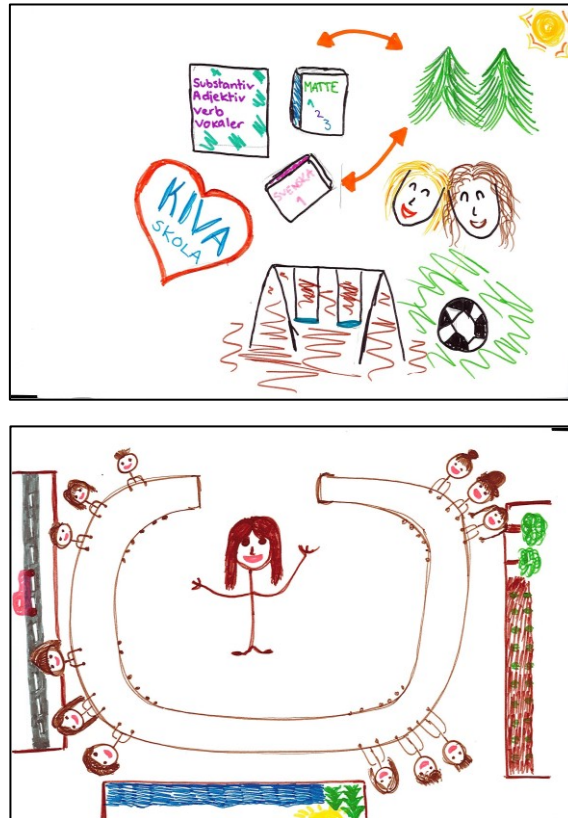
klassrumsmiljöerna förekommer det även fönster och i de flesta teckningar syns natur utanför. Symboler som påvisar en utomhusmiljö är träd och en sol.



K 1.3.8 och K 1.3.10

Kategori D: Känslor

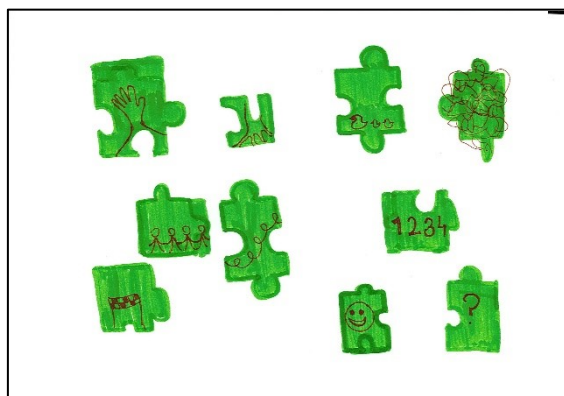
I en klar majoritet av teckningarna (31) framkommer en symbolik som syftar på gemenskap. Symboliken är illustrerad i form av att gestalterna håller varandra i hand och står i ring. I en teckning förekommer det en abstrakt illustration av gemenskap i form av linjer mellan läraren och eleverna men även eleverna emellan. Generellt är teckningarna väldigt positiva och de flesta gestalterna är glada. En annan aspekt av samhörighet och gemenskap är att ingen av eleverna är lämnade utanför och det finns alltid flera elever i teckningarna. Överlag är känslan i teckningarna varm och positiv.

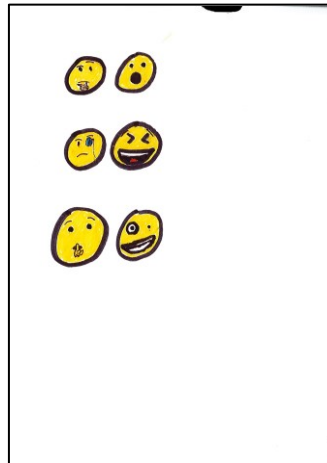


K 1.1.3 och K 1.1.6

Kategori E: Symboler

I en handfull teckningar (under 10) är de olika gestalterna illustrerade i form av figurer och symboler. Dessa uppfattas som symboler för skolvärlden och den återkommande gemenskapen och samhörigheten illustreras i form av pusselbitar. Figurer i form av Emoj-ansikten som uttrycker olika känslor, symboler för de olika läroämnena, digitalisering i form av datorer och pekplattor som en läshund.





K 1.1.11 och K 1.1.2

Som tidigare nämnts beaktades förutom *en god lärare* även *en god undervisning* och *en god lärmiljö* i de ovannämnda kategorierna. I analysprocessens följande steg analyseras den tillhörande beskrivningen, där informanterna anger om hur de anser att *en god lärare* är. Beskrivningen är antecknad på baksidan av teckningen och formulerad i punktform. Orden som informanterna använder kan tydligt delas in i två olika kategorier: en god lärares personlighet och hur en god lärare är ur den pedagogiska synvinkeln.

Kategori A: Personlighet

Av närmare 200 uppräknade ord (notera att det inte är 200 olika ord) är bland annat följande begrepp upprepade gånger förekommande bland svaren: vara glad och positiv (15), vara rättvis (11), förmedla trygghet (6), kunna lyssna (5) och att vara inspirerande (3). Dessa ord hör ihop med relationer (lärare-elev). Övriga ord som förekommer enstaka gånger men med likartade innebörder är exempelvis förstående, pålitlig, kreativ, peppande, respektfull, stöttande, empatisk kärleksfull och trevlig.

Kategori B: Pedagogisk kompetens

I den andra kategorin beskriver informanterna en god lärare enligt följande beskrivningar: ser alla (7), handleder (4), rätt nivå (3) och differentierar (3), rollmodell och ansvarsfull (3). Övriga ord som förekommer enstaka gånger men med likartade innebörder är exempelvis pedagogisk, anpassande, retorisk, kompetent, förebild och auktoritär. Av närmare 200 uppräknade ord berör den andra kategorin en lärares pedagogiska kompetens varav ord som ämneskunnig, kompetens och allmänbildad nämns endast enstaka gånger.

Tabell 1.

Begrepp som beskriver den goda läraren

Personlighet	Pedagogisk kompetens
Glad och positiv (15)	Ser alla elever (7)
Rättvis (11)	Handleda (4)
Trygg (6)	Rätt nivå (3)
Lyssna (5)	Differentierar (3)
Inspirerande (3)	Rollmodell och ansvarsfull (3)

Sammanfattning

Vid analys av den första forskningsfrågan om hur klasslärarstuderande beskriver den goda läraren, kan följande fem kategorier lyftas fram ur teckningarna (teckningarna inkluderar även en god undervisning och en god lärmiljö): lärare, elever, lärmiljö (inomhus eller utomhus), känslor och symboler. Vid analys av den tillhörande beskrivningen ligger fokus på hur informanterna med ord beskriver den goda läraren. Av de flest förekommande orden kan två olika kategorier lyftas fram: ord som beskriver den goda lärarens personlighet och ord som beskriver den goda lärarens pedagogiska kompetens. Tillsammans bildar kategorierna från de två olika delarna en ytterst positiv och snäll lärare som beaktar alla och kan differentiera undervisningen så att alla elevers behov beaktas. En lärare som uppfyller dessa ”krav” har enligt informanterna en god relation till eleverna eftersom informanterna anser att läraren är en trygg person som lyssnar och är rättvis.

5.2 Hur uppfattar klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?

Resultaten från den andra forskningsfrågan är analyserade enligt samtliga frågor från frågeformuläret som informanterna har besvarat individuellt. Resultaten presenteras och är sammanfattade per fråga från formuläret och resultaten är kategoriserade enligt olika innehåll. Frågorna berör innebörden av estetiska lärprocesser. Efter varje fråga och resultat, exemplifieras svaren med utdrag ur frågeformuläret.

Fråga 1. Hur upplevde du att det var att rita teckningen över hur en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö är?

Informanternas svar är indelade i tre olika kategorier: roligt och enkelt, vag formulering och svårt.

Kategori: roligt och enkelt

En klar majoritet (20) av informanterna anser att upplevelsen var rolig och kreativ samt att arbetsmetoden fungerade som en kontrast till hur kursuppgifter i vanliga fall ska besvaras. Tecknande som arbetsmetod fick informanterna att verkligen tänka till kring hur de besvarar frågorna. En handfull (under 10) poängterade att arbetsmetoden först kändes svår men när de väl provade sig fram blev det enklare. Bland de som ansåg att arbetsmetoden var rolig och uppgiften intressant påpekade även att det var skönt att få teckna och skapa någonting konkret.

”Roligt med variation. Eftersom man oftast pratar om det var det roligt att rita det för omväxlingsskull. Man fick också fram saker som man kanske inte skulle ha kommit ihåg om man använde ord.” K 1.3.3

”Mycket roligt att få göra lite praktiskt emellanåt. Tycker man blir mera involverad och intresserad av ämnet då man får göra sådant!” K 1.2.2

”Gjorde att man måste tänka mera konkret på vilka sätt som du skulle genomföra det du säger.” K 1.1.7

Kategori: vag formulering

Ett fåtal (6) informanter besvarade frågan vagt och svaret bidrog inte med en djupare förståelse om hur informanten upplevde tecknandet som arbetsmetod. Överlag korta svar och några få svar kan tolkas som en tanke kring den visuella arbetsmetoden men som inte besvarar frågan i sig.

"Intressant." K 1.3.9

"Ritade det som skulle vara givande för eleverna." K 1.2.8

"Svårt att komma igång men sen en rolig uppgift." K 1.2.5

Kategori: svårt

I åtta svar framkommer det tydligt att arbetsmetoden upplevdes som svår. Att få ner tankarna på pappret genom att teckna var den återkommande kommentaren: det hade varit enklare att uttrycka sig muntligt eller skriftligt. Det framkommer även motiveringar om att det krävs väldigt många detaljer för att teckna en god lärare vilket gör tecknandet till en utmaning. Trots utmaningarna väckte arbetsmetoden ändå en ny upplevelse och nya tankar hos dessa informanter.

"Svårt att rita det man tänkte i huvudet. Utmanande." K 1.3.8

"Teckningen kändes lite onödig eftersom om man ej är bra på att rita så finns det en risk att man tar uppgiften oseriöst." K 1.3.10

"Hur skall man teckna en god lärare utan att använda visuella hjälpord?" K 1.1.2

Sammanfattning:

Av 34 svar kunde 20 svar kopplas till de positivt inställda åsikterna om att använda teckning som en alternativ arbetsmetod, framom att besvara en fråga muntligt eller skriftligt. En del informanter ansåg att arbetsmetoden var svår men att den trots allt

gav en ny upplevelse och väckte nya tankar. Några informanter har besvarat frågan ytterst vagt så att det inte går att skapa en slutsats om hur de ansåg att arbetsmetoden fungerade för dem.

Fråga 2. På vilket sätt stödde tecknandet dig att utveckla din syn på hur en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö är?

Informanternas svar är indelade i två olika kategorier: om tecknandet stödde dem positivt eller negativt.

Kategori: positivt

Tecknandet konkretiserade tankarna och informanterna (20) ansåg det vara smidigare att hålla reda på flera detaljer under tecknandets gång i och med att teckningen var framför dem hela tiden. En muntlig beskrivning menar informanterna att kan bidra till att de glömmer bort ord och detaljer som är väsentliga. Det framkommer även att de andra informanternas tankar och åsikter samt kommentarer öppnar upp de egna tankarna för nya infallsvinklar.

”Jag skapade en bild av mina tankar och kunde börja reflektera över min syn på saken.” K 1.1.3

”Jag ritade omedvetet ner glada miner, natur osv och fick en ny syn på detaljer i skolmiljön. Fick också nya idéer från de andras teckningar. Det var ett roligt och omväxlande sätt att uttrycka sina tankar.” K 1.1.6

”Jag upplever också att mera idéer väcktes då man fick använda sin fantasi!”
K 1.2.2

Kategori: negativt

En del av informanterna (12) ansåg att tecknandet inte stödde dem i den mån att de kunde utveckla nya tankar. De förlitade sig istället på kunskap från tidigare avlagda

kurser. Korta svar som ”inte alls” och ”vet ej” var förekommande och en allmänt negativ ton i svaren går att genomsyra.

”Tror inte att det stödde eller påverkade min syn på det hela i och med att bilden är en illustration av min tanke/åsikt.” K 1.1.10

”Inte så väl mycket. Det var samma saker som man tidigare pratat om.” K 1.2.11

”Inte alls.” K 1.1.12

Sammanfattning:

En klar majoritet av informanterna (20) besvarade frågan om hur tecknandet stödde dem i en positiv bemärkelse, det väckte nya tankar och aspekter som informanterna inte hade reflekterat kring tidigare. De övriga (12) var av motsatt åsikt och ansåg att tecknandet inte stödde dem. Två informanter besvarade inte frågan.

Fråga 3. Hur sammankopplade du dina tankar om en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö till dina tidigare erfarenheter från din egen skoltid?

Denna fråga är besvarad av 27 informanter, tre informanter inte har besvarat frågan och fyra svar besvarar inte frågan. Svaren kan delas in i två olika kategorier: lärare från den egna skoltiden och från en traditionell undervisning till en varierande undervisning. Minst 11 informanter har nämnt en före detta lärare och sju har nämnt varierande undervisning. I de övriga svaren förekommer både läraren och varierande undervisning. Endast tre informanter nämner negativa erfarenheter medan de övriga informanterna framhåller positiva erfarenheter.

Kategori: en lärare från den egna skoltiden

Majoriteten av informanterna (11) sammankopplar tankarna till en eller flera lärare som har undervisat dem under den egna skoltiden. Huvudsakligen framhäver informanterna positiva erfarenheter och hur lärare på ett positivt sätt har påverkat dem som elever under skolåren. Flera informanter nämner före detta lärare som goda

rollmodeller och att denna lärare representerar den läraren de själva vill framstå som. De goda lärarna har inverkat mycket positivt på relationerna till eleverna.

”Sammankopplade tankarna till de lärare som man uppskattade.” K 1.2.10

”Det är klart att det fanns de lärare man tyckte mera om och som man nu strävar efter att bli likadan som.” K 1.2.3

”Jag tänker ofta på hur mina lärare var under min skoltid och inspireras av mina favoriter.” K 1.2.4

Kategori: från en traditionell undervisning till en varierande undervisning

I en handfull svar (7) framkommer det tankar om att undervisningen under den egna skoltiden var traditionell, där eleverna sitter vid sina pulpeter och läraren undervisar. Detta är något som informanterna är måna om att ändra på i den egna undervisningen. Stoffet i sig upplever informanterna att varierar mera idag än när de själva gick i skolan och att utbudet och möjligheterna att varierar stoffet samt lärmiljöerna är betydligt större i dagens läge.

”Jag tänkte på de lärare som jag själv uppfattat att har haft en inbjudande, intressant och lärorik undervisning.” K 1.2.7

”Lärande om andra kulturer, mer variation på undervisningen och användning av teknik är något som jag tycker det behövs mer av än vad jag själv upplevt under min skoltid.” K 1.2.4

”När jag själv gick i skolan var det en mycket traditionell undervisning att eleverna satt och lyssnade på läraren och skrev av det läraren skrev på tavlan.”

K 1.1.9

Sammanfattning:

Majoriteten av informanterna beskriver positiva upplevelser från de egna skolåren och håller före detta lärare som rollmodeller för hur de själva vill bli som lärare. För övrigt framkom en stark koppling mellan den traditionella undervisningen och en mera varierande undervisning: informanterna är måna om att frånga ett traditionellt synsätt i undervisningen och vill skapa en varierande undervisning.

Fråga 4. Vad lärde du dig av att se på andras teckningar och diskutera om hur en god lärare, en god undervisning och god lärmiljö är?

Denna fråga är besvarad av 26 informanter eftersom tre informanter inte har besvarat frågan och fem svar inte besvarar frågan. En handfull (under 10) av informanterna anser att de inte har lärt sig någonting nytt av de övriga informanterna eftersom deras tankar redan för början har varit enhetliga. Flera informanter lyfter fram den samma aspekten om att tankarna har varit enhetliga men att det trots det har framkommit olika saker som har gett informanterna nya insikter i hur de upplever att den goda läraren, god undervisning och en god lärmiljö ser ut. En överlag väldigt positiv inställning förekommer och flera informanter påpekar att samma tanke kan se olika ut i teckningarna.

I ett av svaren framkommer åsikten om att åsikter överlag kan skilja sig åt och att alla ser på samma sak men på olika sätt. Förutom olika åsikter framkommer det även att informanterna prioriterar olika kring vad de anser att är viktigt.

"Fick nya idéer till hur man t.ex. kan organisera klassrummet, sitta i raka pulpetrader, i små grupper o.s.v." K 1.3.8

"En kunde ha en artistisk syn när den andra hade en mycket pragmatisk och vetenskaplig visualisering." K 1.1.12

"Vi hade väldigt liknande tankar även om vi hade väldigt olika teckningar." K 1.1.2

"Ingenting. Vi hade till stor del samma teckningar." K 1.3.7

Sammanfattning:

De flesta informanter (21) anser att det har fått uppleva nya insikter och nya tankar genom att se och diskutera med de övriga informanterna om teckningarna. I flera svar betonas det att tankarna har varit likadana i början men att tecknade tankar nödvändigtvis inte ser likadana ut. Några informanter (5) anser att de överhuvudtaget inte har lärt sig någonting nytt genom att se och diskutera de övriga informanternas teckningar eftersom de har haft likadana åsikter.

6 Sammanfattande diskussion

I avhandlingens avslutande kapitel diskuteras undersökningens resultat och metod i relation till tidigare teori. Inledningsvis diskuteras forskningsfrågornas resultat, sedan följer metoddiskussionen och avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

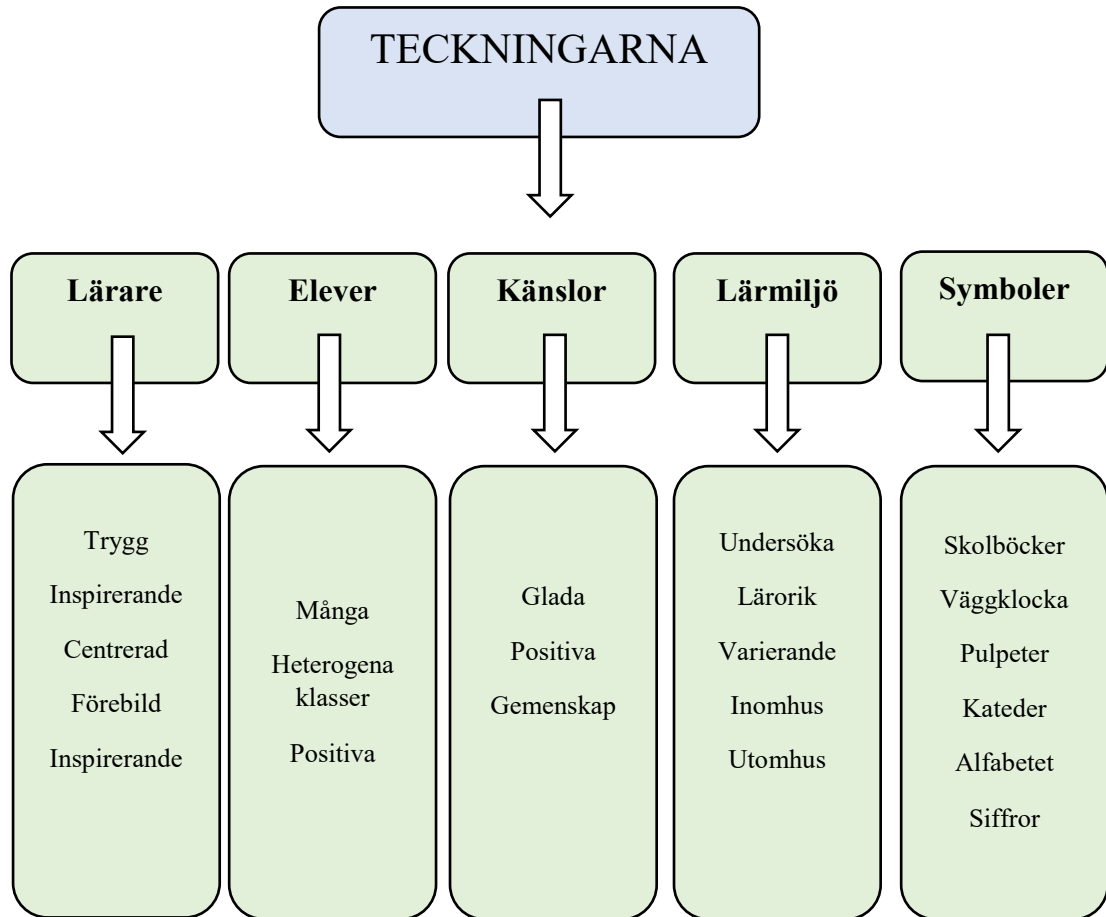
6.1 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess. Det insamlade data omfattade en teckning där informanterna illustrerade hur de uppfattar den goda läraren, en god undervisning och en god lärmiljö. På baksidan av teckningen gjorde informanterna en skriftlig beskrivning av det som de hade illustrerat. Informanterna besvarade även ett frågeformulär med fyra frågor som berörde hur de upplevde att arbetsmetoden främjade lärandet. Av totalt 42 klasslärarstuderande gav 34 studerande samtycke till att deras bidrag (teckningen med tillhörande beskrivning och frågeformulär) fick analyseras i forskningssyfte. I resultatet framkommer det att majoriteten av informanterna ansåg att den goda läraren har specifika personlighetsdrag vilka är väsentligare än en lärares pedagogiska och didaktiska kompetens. Tecknande som arbetsmetod delade åsikterna men en betydligt större del av informanterna ansåg att arbetsmetoden medförde nya tankar och nytt lärande, vilket tyder på att de är positivt inställda till att använda teckning som arbetsmetod i undervisningen.

6.1.1 Hur beskriver klasslärarstuderande den goda läraren?

I avhandlingens syfte framhävs den goda läraren. För att undvika ett för snävt resultat beaktades det vid analys av teckningen alla tre aspekter som informanterna hade som uppgift att beskriva (den goda läraren, en god undervisning och en god lärmiljö). Detta stödde resultaten eftersom det framgick att alla tre aspekter delvis hänger ihop och den bindande faktorn är läraren. Vid analysens första steg (teckningen) framgick det tydligt upprepade motiv som kunde delas in i fem olika kategorier. Kategorierna presenteras i den ordningen där den första kategorin har flest utsagor: lärare, elever, lärmiljö, känslor och symboler. Vid analysprocessens andra steg (beskrivningen på baksidan av

teckningen) fokuserade analysen på hur informanterna beskriver den goda läraren. Resultatet skapade två olika kategorier: personlighet och pedagogisk kompetens.



Figur 3. Kategorier med flest utsagor vid analys av teckningarna

I skolvardagen har läraren en central roll. Detta framkom i undersökningens resultat där läraren blev den kategori med flest utsagor i teckningarna. En lärare som lyckas fånga elevernas uppmärksamhet bidrar till en lyckad undervisning (Murphy, Delli & Edwards, 2004). Tidigare forskning visar att elever bildar sig en uppfattning om en lärare och hur omtyckt en lärare blir genom hur hen behandlar eleverna (Hattie & Yates, 2014). I undersökningens resultat framgick det att den goda läraren förmedlar en känsla av trygghet, är kreativ och empatisk samt att läraren har förmågan att se alla elever och klarar av att differentiera undervisningen. Tidigare forskning om uppfattningar kring den goda läraren varierar beroende på när forskningen är utförd. Det framkommer bland annat att en lärares personlighet inte är en bidragande faktor

till att elever tycker om läraren (Moore, 2004). I avhandlingens resultat framkom den motsatta aspekten, vilken är i linje med den teori som Hattie och Yates (2014) presenterar, det vill säga att elever uppskattar att blir behandlade med rättvisa, värdighet och genom en personlig aspekt. För att den personliga aspekten ska bli ömsesidig bör läraren skapa särskilda relationer med eleverna. Om personligheten inte synkroniserar med eleverna fungerar inte relationerna. En lärares personlighet har en stor roll och uppfattas vara viktigare än den pedagogiska kompetensen. Dock är en lärares personlighet sammankopplat med den pedagogiska kompetensen vilket även undersökningens resultat lyfter fram. Såsom Englund (2012) skriver kräver det förutom personlighet också ämneskunskap, en god lärmiljö samt god kommunikation och goda relationer för att en lärare ska uppfattas som en god lärare. Att informanterna lyfter fram positiva känslor i teckningar är således inte förvånande eftersom en god kommunikation och goda relationer i klassrummet höjer motivations- och prestationsnivån (Geijer, 2018). Kombinationen av de kategorier som redovisats i resultatet är i jämförbara med Salovaara och Honkonens (2011) teori. En trygg skolmiljö, en lärare som förmår att förmedla en känsla av trygghet och närhet till eleverna genererar till ett bättre samarbete mellan eleverna och värnar även om relationen mellan lärare och elev.

6.1.2 Hur uppfattade klasslärarstuderande att arbetsmetoden främjade lärandet?

Vid analys av den andra forskningsfrågan, presenterades frågeformulärets resultat per fråga. Informanterna besvarade frågeformuläret sist i ordningen, efter att ha skapat teckningen, skrivit den tillhörande beskrivningen samt diskuterat i mindre grupper. Frågeformulärets frågor berör aspekter kring en estetisk läroprocess och i resultaten presenterades hur klasslärarstuderande uppfattar att tecknandet som arbetsmetod främjade deras lärande.

De samtliga frågorna i enkäten var:

- 1. Hur upplevde du att det var att rita teckningen över hur en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö är?*
- 2. På vilket sätt stödde tecknandet dig att utveckla din syn på hur en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö är?*

3. *Hur sammankopplade du dina tankar om en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö till dina tidigare erfarenheter från din egen skoltid?*

4. *Vad lärde du dig av att se på andras teckningar och diskutera om hur en god lärare, en god undervisning och god lärmiljö är?*

Vid analys av frågeformulärets första fråga framkom det tre olika kategorier. Majoriteten av informanterna ansåg att det var *roligt och enkelt* att utföra uppgiften genom att teckna. Några informanter besvarade frågan *vagt* vilket således inte besvarade frågan. Ett fåtal informanter ansåg att det var *svårt* att utföra uppgiften genom att teckna. De informanter som upplevde tecknandet som svårt menade att de hellre hade uttryckt sig muntligt eller skriftligt, vilket tyder på att de är ovana med arbetsmetoden. Detta är inte en avvikande upplevelse eftersom en estetisk lärprocess handlar om att aktivera så många sinnen som möjligt men de som är ovana att uttrycka sig kreativt upplever ofta att metoden är svår (Marton & Booth, 2000). Vidare framgick det i resultatet i likhet med Marton och Booth (2000) att undervisningen bör vara varierande i och med att elever lär sig på olika sätt. Detta framkommer i undersökningens resultat eftersom åsikterna var möjliga att delas in i de tre ovannämnda kategorierna. I kategorin svårt, framkom det även tankar om att misslyckas. Elever kan känna det utmanande att sänka tröskeln för att våga agera friare i sitt kreativa skapande, vilket är orsaken till att kreativa arbetsmetoder kräver övning och upprepning. Boberg och Högberg (2014) lyfter fram aspekten om att det blir väsentligt för blivande lärare att vara införstådda i att huvudsyftet med en estetisk lärprocess är själva skapandeprocessen, inte hur väl elever har avbildat det de vill förmedla.

Vid analys av frågeformulärets andra fråga framgår det två olika kategorier: arbetsmetoden stödde informanterna *positivt* eller inverkade på dem *negativt*. De informanter som framhävde positiva aspekter poängterade bland annat om hur tecknandet stödde deras förmåga att hålla flera detaljer i minnet. Bland de informanter som ansåg att arbetsmetoden inte stödde dem eller främjade lärandet förlitade sig på kunskap från tidigare kurser. När en estetisk lärprocess som arbetsmetod skapar ett positivt intryck på eleverna är sannolikheten högre att eleverna är öppnare och mottagligare för inläringen. Den öppna och positiva attityden kan bredda kunskapsfältet på ett effektivare sätt (Webster & Wolfe, 2013). En lyckad

skapandeprocess stimulerar flera sinnen på samma gång än vad exempelvis kognitiv inlärningsförmåga kan göra men återigen bör det poängteras att en lärare ska vara lyhörd eftersom metoden inte alla gånger fungerar för alla elever i klassen (Webster & Wolfe, 2013). De informanter som ansåg att arbetsmetoden inte stödde dem hade hellre besvarat frågorna muntligt eller skriftligt. Det framkom även tankar om att misslyckas vilket i värsta fall kan inverka på sammanhållningen i en grupp (klass), men såsom Boberg och Högberg (2014) nämner, blir tröskeln hög om en elev är ovan att tillämpa kreativa arbetsmetoder. Ovanan genererar även till tankar om att skapa något så estetiskt korrekt som möjligt även om arbetsmetodens syfte är att lärandeprocessen är det som ska förbli det centrala. (Boberg & Högberg, 2014).

Vid analys av frågeformulärets tredje fråga framgick det att informanterna sammankopplar tankarna från den egna skoltiden med positiva erfarenheter. De två kategorierna som bildades ur resultatet är *en lärare från den egna skoltiden* och *från en traditionell undervisning till en varierande undervisning*. De positiva erfarenheterna dominerade eftersom endast tre svar (av 34) framhävde negativa erfarenheter. Den lärare som har inverkat på informanterna ur en positiv aspekt under informanternas egen skolgång, inverkar på hur informanterna själva vill bli som lärare. Informanterna lyfte fram begrepp som respekt och god rollmodell vilket är det som Uusikyläs (2006) teori framhåller, att en god lärare klarar av att se eleverna som individer vilket stärker relationen mellan dem. En trygg skolgång menar Salovaara och Honkonen (2011) att dessutom stärker eleverna mentalt vilket är en något som elever för med sig vidare i livet. Positiva uppfattningarna hos elever förstärks när en lärare lyckas förmedla en känsla som genererar närhet och trygghet (Hattie & Yates, 2014).

Vid analys av frågeformulärets sista fråga framgick det att majoriteten av undersökningens informanter blev positivt överraskade av hur samma uppgift kan förmedla ett så varierande resultat. I resultaten framgick det att flera informanter inom studerandegruppen hade en snarlik grundtanke men genom att uttrycka sig i bild belystes grundtanken på olika sätt. Detta bidrog till nya inlevelser. Inlevelserna och tankarna följer en enhetlig linje med Boberg och Högbergs (2014) tankar om hur arbetsmetoden främjar elever förmåga att synliggöra ny kunskap. Alla elever skapar utgående från egen förmåga och egen tolkning vilket även skapar ett jämlikt utgångsläge för eleverna (Alexandersson & Swärd, 2015). Tidigare erfarenhet, känslor och reflektion är viktiga punkter i en lärandeprocess och genom reflektion kring det

egna lärandet med andra i samma situation bildar begrepp som delaktighet och gemenskap (Alexandersson & Swärd, 2015).

6.2 Metoddiskussion

I avhandlingen tillämpas en kvalitativ undersökning där datainsamlingsmetoden innefattar teckningar med en tillhörande beskrivning (skriftlig) och ett frågeformulär. Syftet med undersökningen är att undersöka hur första årets klasslärarstuderande uppfattar den goda läraren genom att uttrycka sig i en estetisk lärprocess. Fenomenografi valdes till forskningsansats eftersom den lämpar sig för att undersöka uppfattningar och speciellt utlåtandet från enskilda individer (Fejes & Thornberg, 2015). Vid analys av data handlar det fenomenografiska förfarandet om att finna likheter i resultaten samt att skapa en fördjupad förståelse för varför individer uppfattar ett fenomen som de gör (Fejes & Thornberg, 2015). Eftersom syftet med denna undersökning är att bilda en uppfattning om hur klasslärarstuderande uppfattar fenomenet den goda läraren, ansågs fenomenografi vara en trovärdig forskningsansats.

Kvalitativa data förekommer i de flesta fall i ett skriftligt format, såsom enkäter och transkriberade intervjuer men att utgå från bilder är också passande. Innehållet i teckningarna är tolkningsbara i likhet med ord och kan således analyseras. (Denscombe, 2015, s. 393). Det insamlade materialet (undersökningens data) har jag som forskare inte haft en möjlighet att påverka eftersom datamaterialen har skapats och samlats in av andra personer. Detta höjer resultatens trovärdighet och tillförlitlighet eftersom informanterna inte har känt till min avhandling vid den tidpunkt då de har utfört uppgifterna (jmf. Denscombe, 2015). Utgångsläget har varit det samma för samtliga informanter, de har tagit del av samma instruktioner och har haft lika mycket tid på sig att besvara alla delar som bidragen innehåller. Uppgiften ingår i grundkursen inom didaktik för lärarstuderande (klasslärare, klasslärare med inriktning inom språkbad och speciallärare) och i samband när kursdeltagarna har blivit introducerade till uppgiften, har de även blivit informerade om att det är frivilligt att lämna in det egna bidraget i forskningssyfte. Vidare har de informerats om att det material som godkänts för forskningssyfte behandlas konfidentiellt. (Denscombe, 2015, s. 441; Fejes & Thornberg, 2015, Bell, 2009, s. 57).

Ur trovärdighetens aspekt i undersökningen finns det skäl att lyfta fram en nackdel som kan förekomma genom att enbart utgå från och analysera teckningar samt skriftliga svar, nämligen möjligheten att ställa eventuella följdfrågor. Fördelen med följdfrågor är när forskaren anser att informantens svar blir för snävt. Vid en semistrukturerad intervju kan således forskaren ställa följdfrågor så att informanten kan förklara mera ingående ett specifikt svar (Denscombe, 2015). En forskare måste vara noggrann med att inte involvera en alltför personlig prägel på situationen vid datainsamlingen eller vid analys. En forskare kan trots det inverka på mängden data genom att ställa följdfrågor vid en intervju. Vid en semistrukturerad intervju har forskaren på förhand formulerade frågor och beroende på hur informanten svarar på frågorna kan forskaren medvetet styra informanten med en följdfråga med syfte att få ett bredare svar. (Denscombe, 2018; Bell, 2009). I denna undersökning förekom det få oklarheter men i några fall hade följdfrågor fungerat väl.

Eftersom undersökningens insamlade data är teckningar och skriftliga svar, blev det centralt att skapa ett strukturerat arbetssätt för att nå fram till ett resultat. Med detta menar Fejes och Thornberg (2015) att forskaren bör organisera de insamlade data och dela in det i mindre delar. Delarna ska kategoriseras och namnges och forskaren ska beskriva de olika kategorierna samt jämföra den för att finna likheter (och olikheter). I avhandlingens undersökning utgick jag från analysmodellen med sju steg som Fejes och Thornberg (2015) (jmf. avsnitt 4.4) har skapat. Modellens struktur var möjlig att modifieras vilket det i undersökningens analysfas fanns skäl att göra (Fejes & Thornberg, 2015, s. 167-171). Från sju steg har undersökningens analysfas omformats till fem. I steg ett kontrollerade jag att det insamlade data var intakt, det vill säga att varje teckning hade en tillhörande beskrivning och ett besvarat frågeformulär. Dessa tre delar bildar ett bidrag. Det andra steget innefattade digitalisering av bidragen: inskanning, organisering och namngivning enligt bokstavs- och sifferkoder för att inte nämna informanterna vid namn. Förutom digitaliseringen genomfördes en kontroll där varje bidrag (fysiskt) var märkta med samma kod som bidragens digitala fil. Analysfasens tredje steg delades in i tre olika delar: det insamlade datat är tre skilda material vilket är orsaken till att de analyserades var för sig (teckningen, beskrivningen och frågeformuläret). Även frågeformulärets samtliga (fyra) frågor har analyserats var för sig. I analysfasens fjärde steg har de sammanställda kategorier från steg tre, som besvarar undersökningens första forskningsfråga sammanställts. Slutligen i steg fem

har en liknande sammanställning gjorts av de kategorier som besvarar undersökningens andra forskningsfråga.

Valet av forskningsansats och analysmetod fungerade väl för denna undersökning. Med tanke på fortsatt forskning och speciellt med en bredare undersökning i åtanke kan det konstateras att valet av analysmetoden bör ses över och utvidgas med exempelvis en semistrukturerad intervju. För att bibehålla undersökningens trovärdighet så hög som möjligt har jag genomgående i resultaten markerat antalet svar inom en parentes. Antalet markerar hur många informanter som har besvarat frågan med ett liknande svar. Vid förtydligande av de skriftliga formuleringarna har även figurer och en tabell skapats för att stödja läsarens uppfattning om vad resultaten handlar om.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

Undersökningens resultat indikerar på att uppfattningarna bland första årets klasslärarstuderande, om hurdan den goda läraren är är yttersta snarlika. Uppfattningarna formas starkt av upplevelser från den egna skoltiden och uppfattningarna präglas idag av hur studeranden själva vill framstå som yrkesverksamma lärare. Såsom det framkommer i avhandlingens teorikapitel förekommer det forskning från tidigare som tangerar olika aspekter kring den goda läraren. Den personliga uppfattningen som jag får är att det inte finns särdeles mycket forskning som undersöker fenomenet ur lärarstuderandes synvinkel. En likande studie i större skala skulle vara intressant att göra. I Finland varar utbildningstiden vid lärarutbildningen i genomsnitt fem år. Detta skulle ge en unik möjlighet att skapa en longitudinell studie där forskare följer med lärarstuderande under hela utbildningstiden och kan således bilda en djupare uppfattning om hur eventuella uppfattningar förändras med tid och kunskap. Ett längre tidsperspektiv skulle även ge goda möjligheter till att forska kring uppfattningarna om estetiska lärprocesser och om de har en så stark inverkan på elever (studerande) som tidigare forskning påstår.

I undersökningens resultat framkommer det att flera av de medverkande informanterna var ovana att besvara frågor genom att teckna (illustrera). För flera informanter kändes det naturligare att besvara frågor muntligt eller skriftligt. I en estetisk lärprocess ligger fokus på själva lärprocessen och inte på slutprodukten. Detta framkommer i resultaten

både ur en positiv samt en negativ aspekt: en del informanterna lyfter fram att de inte känner sig tillräckligt duktiga på att teckna och är inte nöjda med det som de har åstadkommit medan andra ansåg att arbetsmetoden gav nya insikter och främjade tankesättet. Detta visar att estetiska arbetsmetoder har ett utrymme inom de kurser som lärarutbildningen erbjuder och tillämpas flitigare som arbetsmetod i kursuppgifterna. Den osäkerhet som informanterna uttrycker och som framkommer i resultatet, hur användningen av kreativa arbetsmetoder känns obekvämt kommer att synas i den undervisningen som informanterna själva utför. Med tanke på att undervisningen ska vara varierande och att en lärare ska framstå som motiverande och kunnig, finns det skäl för studerande att öva mera på dessa arbetsmetoder och således bli säkrare med hur estetiska lärprocesser fungerar. Det finns ett utrymme för diskussion om estetiska lärprocesser både ur handledares samt ur lärarstuderandes synvinkel. Arbetsmetoder som ska stödja elever att synliggöra ny kunskap på ett konkret sätt implementeras inte i undervisningen om inte läraren är medveten om hur metoderna tillämpas eller om läraren inte känner sig säker och bekväm med de kreativa arbetsmetoderna.

Genom att granska det centrala innehållet i de nationella läroplansgrunderna (de estetiska ämnena bildkonst och slöjd), är det inte möjligt att förbise den ytterst starka betoningen på att lärandet ska vara experimentellt, multisensoriskt och konkret. Mångsidiga arbetsmetoder, att stödja uttrycksförmågan och att arbeta fördomsfritt samt att utveckla motoriska färdigheter lyfts fram. (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 144, s. 266, s. 270).

En annan aspekt kring förslag på fortsatt forskning är att utvidga datainsamlingsmetoden genom att kombinera intervju och observationer för att försäkra sig om att informanternas tankar, åsikter och arbetsmetoder inte förbises eller misstolkas. I resultaten framkom det genom några enstaka svar att det upplevdes svårt att teckna, speciellt detaljer, vilket gör att arbetsmetoden känns svår. Detta bidrar till att informanterna medvetet låter bli att rita detaljer eftersom de upplever att de inte kan få ner dem på papper. I dessa fall skulle en muntlig komplettering vara nödvändig.

Undersökningens resultat och material finns till förfogande för andra och är tillåtet att användas i fortsatt forskning om hur informanterna har utvecklats i sitt tänkande kring den goda läraren och de kreativa arbetsmetoder som estetiska lärprocesser handlar om. En uppföljning sker under vårterminen (2020) i samband med kursen Förskole- och

nybörjarundervisning. Kursen är såsom Grundkursen i didaktik obligatorisk för samtliga lärarstuderande. Ytterligare några förslag på fortsatt forskning är att göra en uppföljning på hur informanternas uppfattningar har förändrats från det att de var lärarstuderande till hur de uppfattar den goda läraren i rollen som yrkesverksam lärare. Slutligen skulle det vara intressant att göra en undersökning och jämföra eventuella skillnader mellan hur manliga och kvinnliga lärare uppfattar den goda läraren.

Litteraturförteckning

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Ahlskog-Björkman, E. (2014). Interaktionens betydelse för barns lärande – en studie av barns möte med slöjd i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(11) s. 1-14. Hämtad 13.12.2018.
- Alexandersson, U., & Swärd, A-K. (2015). Estetiska lärprocesser. *Läs- och Skrivportalen*. Skolverket, Stockholm. Hämtad 13.12.2018 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundsarskola/015_tematiska-arbsatt/del_06/6.%20Estetiska%20larprocesser.pdf
- Aspelin, J. & Persson, S. (2013). *Om relationell pedagogik*. Polen: Gleerups.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B. & Nguyen, B. (2015). Drawing Identity: Beginning Pre-service Teachers' Professional Identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), s. 225–245.
- Bell, J. (2009). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Boberg, K. & Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skolan och lärarutbildning. I Burman, A. (Red.), *Konst och lärande, estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola
- Burman, A. (2014). (Red.) Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I *Konst och lärande, estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Devine, D., Fahle, D. & McGillicuddy, D. (2013). What Is 'Good' Teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching. *Irish Educational Studies*, 32(1), s. 83–108. doi: 10.1080/03323315.2013.773228
- Englund, T. (red.) (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Stockholm: Daidalos AB.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Forsman, A-C. & Piironen, L. (2014) *Bildernas bok. En handbok för bildkonstundervisningen i grundskolan*. Helsingfors: Schildts & Söderström

- Frostling-Henningsson, M. (2017). *Kvalitativa metoder – introspection, poesi, netografi, collage och skuggning*. Lund: Studentlitteratur.
- Geijer, L. (2018). På väg in i yrket. I Insulander, E., & Selander, S. (Red.) *Att bli lärare*. (s. 24-27). Stockholm: Liber
- Hansén, S-E. & Forsman, L. (Red.) (2014). *Allmändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Hansén, S-E. & Wikman, T. (2018) Tillit och autonomi – perspektiv på lärarutbildningen i Finland. I Insulander, E., & Selander, S. (Red.) *Att bli lärare*. (s. 308-315). Stockholm: Liber
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär. Synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Höglund, C-M. (2009). The wow factor. *Pedagogiska magasinet*, (4). Hämtad 12.1.2019 från: <https://pedagogiskamagasinet.se/the-wow-factor/>
- Insulander, E. & Selander, S. (Red.) (2018). *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.
- Jensen, M. (2012). *Kommunikation i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Lag om grundläggande utbildning 628/1998. 29§ (30.12.2013/1267), Rätt till en trygg studiemiljö. Hämtad 17.1.2019 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Lindberg, O. (2012) Om lärarutbildning som statens instrument för skapandet av goda lärare. I Englund, T. (Red.) *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009) *Estetiska läroprocesser*. Studentlitteratur: Lund.
- Lindström, L. (2008). Estetiska läroprocesser om, i, med och genom slöjd. *Krut, slöjd vidgar perspektiven*, 1-2(133/134), s. 57–68.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), s. 166-179
- Marton, F., & Booth S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Mattila, H. (2004). Soveltava estetiikka. *Humanistilehti* (5). Hämtad 17.1.2019 från <http://www.helsinki.fi/humanistilehti/arkisto/lehti5/estetiikka3.htm>

- Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, s. 1-27. Hämtad 13.12.2018 från https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/alex_moore_the_good_teacher_dominant_discourses_in_teaching_and_teacher_education_2004.pdf
- Murphy, K., Delli, L-A. & Edwards, M. (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), s. 69–92. doi: 10.3200/JEXE.72.2.69-92
- Puolakka, K. (2018). *Estetiikka*. Hämtad 20.1.2019 från <http://filosofia.fi/node/7315>
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011) *Rakenna hyvä luokkahenki*. Borgå: PS-kustannus Opetus 2000
- Sjöberg, J. & Hansén, S-E. (red.) (2006). *Framtidens lärare. Om lärarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Svenska akademins ordlista, <https://svenska.se/>
- Svensk ordbok, <https://svenska.se/>
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). *Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä*, s. 132-153. Hämtad 18.03.2019 från <http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/kipinat/PDFt/PVetRS2.pdf>
- Webster, R. S., & Wolfe. M. (2013). Incorporating the Aesthetic Dimension into Pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). Doi: 10.14221/ajte.2013v38n10.2
- Özden, M. (2009). Primary Student Teachers' Ideas of Atoms and Molecules: Using Drawing As a Research Method. *Education*. 29(4), s: 635–642.

Bilaga 1: Instruktioner för teckning och beskrivning

Teckning 1

1. Beskriv genom en tecknad bild **hurdan en god lärare är, hurdan en god undervisning är och hurdan en god lärmiljö är** enligt dig. Teckningen görs individuellt.

Ange ditt namn och din K-grupp på baksidan av teckningen. Beskriv också i punktform på baksidan av teckningen **det du anser vara viktigt** för en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö.

När teckningen är färdig tar du ett foto av både bilden på framsidan och texten på baksidan, så att du har sparat bilden åt dig själv och senare i kursen kan se på din bild igen. Teckningen och texten inlämnas vid avslutningen av gruppträffen till kursledaren Gunilla.

2. I grupper på fyra personer tolkar ni varandras teckningar: **Vad ser ni i teckningen** om en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö? Jämför sedan varandras bilder och tankar: **Vad är lika? Vad är olika?**
3. Svara avslutningsvis på frågeformulärets frågor som ställs i anknytning till teckneuppgiften. Frågeformuläret ingår i ett forskningsprojekt om utveckling av kurser i lärarutbildningen och deltagandet i undersökningen är frivilligt. Materialet behandlas konfidentiellt.

Bilaga 2: Frågeformuläret

Frågeformulär för reflektioner i anknytning till teckneuppgift 1

Frågeformuläret samlas in för forskningsändamål för att utveckla kurserna Didaktik 1 och Förskole- och nybörjarundervisning. Deltagandet är frivilligt och datamaterialet kommer att behandlas konfidentiellt. Det kan vara bra att kunna koppla ihop reflektionerna med era teckningar varför vi gärna vill ha era namn på frågeformuläret.

Namn:

K-grupp:

1. Hur upplevde du att det var att rita teckningen över hur en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö är?
2. På vilket sätt stödde tecknandet dig i att utveckla din syn på hur en god lärare, god undervisning och god lärmiljö är?
3. Hur sammankopplade du dina tankar om en god lärare, en god undervisning och en god lärmiljö till dina tidigare erfarenheter från din egen skoltid?
4. Vad lärde du dig av att se på andras teckningar och diskutera om hur en god lärare, god undervisning och god lärmiljö är?